

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2014

Věra ANTOŇOVÁ

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

ŽÁCI – CIZINCI VE TŘÍDÁCH 1. STUPNĚ ZŠ

**PUPILS – FOREIGNERS IN CLASSES OF A
PRIMARY SCHOOL**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.

Autorka diplomové práce: Věra Antoňová

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: červen, 2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Žáci – cizinci ve třídách 1. stupně ZŠ vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce sama, za použití v práci uvedených pramenů a odborné literatury. Dále prohlašuji, že diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Prohlašuji, že odevzdaná elektronická podoba diplomové práce je identická s její tištěnou podobou.

V Chomutově dne Podpis:
Věra Antoňová

Ráda bych poděkovala PhDr. Heleně Hejlové, Ph.D. za cenné rady, pomoc, ochotu a metodické vedení, které mi poskytla při zpracovávání diplomové práce. Také děkuji své rodině a kolegům za nesmírnou podporu a trpělivost.

Abstrakt

Diplomová práce je zaměřena na vzdělávání a socializaci žáků – cizinců ve třídách na 1. stupni ZŠ. V teoretické části jsou shrnuty poznatky o vietnamské národnostní menšině žijící v Praze a na Chomutovsku, o právním ukotvení problematiky vzdělávání žáků – cizinců, o kompetencích učitele. Jsou shrnuty problémové otázky začleňování žáků – cizinců a význam multikulturní výchovy na 1. stupni ZŠ. Ve výzkumné části jsou shromážděny a vyhodnoceny zkušenosti učitelů se vzděláváním vietnamských žáků na vybraných pražských školách. Získané podnětné inspirace z výzkumu jsou doporučeny pro uplatnění při vzdělávání a socializaci vietnamských žáků v regionu Chomutovska.

Abstrakt

The thesis is focused on the education and socialization of schoolchild - foreigners in classrooms of primary school. In the theoretical section it summarizes the findings of the Vietnamese ethnic minority living in Prague and Chomutov, the legal anchoring of the education of schoolchild - foreigners on teacher competences. The thesis summarizes the problematic questions of inclusion of schoolchild - foreigners and the importance of multicultural education in primary school. In the research part it collects and evaluates experiences of teachers with education of Vietnamese students in some elementary schools in Prague. Information and inspiration from the research is recommended for using in education and socialization of Vietnamese students in the region of Chomutov.

Anotace

Diplomová práce je zaměřena na problematiku dítěte, které má jinou národnost než českou, ve třídě na 1. stupni základní školy.

V první, teoretické části diplomové práce, jsou vymezeny základní používané pojmy a poznatky o vietnamské menšině žijící v ČR se zaměřením na Prahu a Chomutov. Dále je zaměřena na školní prostředí, kompetence učitele a právní předpisy spojené se vzděláváním žáků – cizinců. Dále jsou uváděny možnosti poskytování podpory vzdělávání cizinců na školské úrovni i na úrovni nevládních organizací. Teoretická část dále vymezuje problémové otázky při začleňování žáků cizinců do běžné třídy a charakterizuje potřebu multikulturní výchovy.

Ve výzkumné části diplomové práce jsou mapovány zkušenosti při vzdělávání vietnamských žáků na pražských školách z hlediska učitele, ale i samotného vietnamského žáka a komparace těchto zkušeností s menšími, chomutovskými školami. Dále výzkumná část vyhodnocuje možné uplatnění podnětných inspirací z pražských škol při socializaci vietnamských žáků ve školách v Chomutovském regionu.

Annotation

This thesis is focused on problems of child in the first grade at elementary school which has another nationality than Czech.

The first part of this thesis is theoretical and here you can find the basic conceptions and pieces of knowledge about Vietnamese minority in Czech Republic. The attention is focused on minorities living in Prague and Chomutov. The thesis is also focused on a school environment, teacher's competencies and regulations connected with education of children-foreigners. Next this part shows concrete possibilities of providing support in education to foreigners at the school's and non-governmental organization's level. This theoretical part finally defines problematic questions connected with integrating pupils-

foreigners to the common class and it also describes a need of multicultural education.

The second part of this thesis is focused on research. It defines experiences with education of Vietnamese pupils at the elementary schools in Prague. These experiences are described from the teacher's and Vietnamese pupil's points of view and these facts make a comparison of other experiences from the smaller schools in Chomutov. Finally this research brings evaluation of usage of incentive inspirations from Prague schools in socialization of Vietnamese pupils at the schools from the Chomutov region.

Klíčová slova

žák – cizinec, národnostní menšina, socializace, multikulturní výchova

Key words

schoolchild - foreigner, national minority, socialization, multiculturalism

Prohlašuji, že souhlasím s trvalým uložením diplomové práce v databázi
Theses.

Obsah

ÚVOD	11
TEORETICKÁ ČÁST	13
1 Přítomnost žáka – cizince ve školní třídě	13
1. 1 Vietnamská menšina v ČR	18
1. 2 Vietnamská menšina v Praze a na Chomutovsku	19
2 Sociokulturní prostředí jako socializační prostředí pro žáka – cizince ve škole	22
2. 1 Právní ukotvení vzdělávání žáka – cizince v ČR	22
2. 2 Podpora vzdělávání a socializace žáků – cizinců na úrovni školské politiky	23
2. 3 Škola – místo integrace	25
2. 4 Kompetence učitele	26
2. 5 Problémové otázky při začleňování cizinců do běžné třídy	28
3 Multikulturalita a multikulturní výchova	30
3. 1 Multikulturalita.....	30
3. 2 Multikulturní výchova v základním vzdělávání	30
4 Shrnutí teoretické části	33
VÝZKUMNÁ ČÁST	35
5 Charakteristika a cíle výzkumného šetření	35
5. 1 Charakteristika výzkumného šetření.....	36
6 Charakteristiky vybraných ZŠ	38
7 Charakteristika rozhovorů s vietnamskými žáky	40
7. 1 Přepis záznamů rozhovorů s vietnamskými žáky na pražských školách	41
7. 2 Přepis záznamů rozhovorů s vietnamskými žáky na chomutovských školách	44

7. 3 Vyhodnocení rozhovorů s vietnamskými žáky	47
8 Charakteristika dotazníků pro učitele	48
8. 1 Vyhodnocení údajů zjištěných dotazníkem.....	50
8. 2 Vyhodnocení dotazníků pro učitele.....	63
9 Akční učitel'ský výzkum v 5. ročníku ve třídě složené z českých a vietnamských žáků	64
9. 1 Charakteristika třídy a vietnamských dětí ve třídě	65
9. 2 Rozbor prací vietnamského chlapce v českém jazyce	68
9. 3 Rozbor prací vietnamské dívky v českém jazyce	71
9. 4 Vyhodnocení akčního výzkumu ve třídě	73
10 Shrnutí výzkumné části.....	75
ZÁVĚR	77
Literatura a informační zdroje	78
Seznam příloh	81

ÚVOD

Na základní škole jsou žáci nejen vzděláváni, ale také pedagogem i vzájemně mezi sebou, vychováni. Vedle rodiny je tedy škola dalším místem, kde dochází k významnému ovlivňování a vytváření charakterových vlastností osobnosti jedince. Mladí lidé si zde vytvářejí vlastní názory, postoje i způsoby vzájemného chování. Příjemné a kvalitní prostředí českých škol je důležité nejen pro české žáky, ale také pro žáky – cizince, kteří žijí na našem území. Česká republika není izolovaným státem v Evropě, proto se i jí dotýkají problémy globálního i evropského charakteru, mezi které patří i otázka cizinců, jejich socializace a u dětí i vzdělávání. Po roce 1989 se stala Česká republika otevřenou zemí a pro mnohé migranty i zemí cílovou. Do České republiky nepřicházejí pouze dospělí cizinci, kteří jsou již dospělými lidmi, ale přicházejí celé rodiny i se svými dětmi. Z přehledů Českého statistického úřadu (dále jen ČSÚ, 2013) lze usuzovat, že přírůstek cizinců do České republiky byl do roku 2001 vzestupný, ale na počátku 21. století se počty cizinců ustálily a v posledních letech nemají již tak výraznou stoupající tendenci. V několika posledních letech se počty cizinců v naší zemi výrazně nenavysílají, přesto každý rok dochází neustále k jejich migraci.

Děti – cizinci se následně začleňují do českých škol společně s dětmi domácí populace a pro učitele tím vyvstává povinnost vyučovat děti přistěhovalců, kteří pocházejí z různých etnických skupin, mají odlišnou kulturu a mateřský jazyk. Vzhledem k počtu žáků – cizinců na českých školách je nutné se touto problematikou zabývat a řešit integraci a vzdělávání žáků – cizinců do české společnosti. Problematiku vzdělávání a socializace žáků – cizinců, tedy žáků s odlišným mateřským jazykem, jsem zvolila vzhledem ke své mnohaleté zkušenosti učitelky na 1. stupni na základní škole jako téma diplomové práce.

Cílem diplomové práce je zhodnotit inspirativní zkušenosti ve vzdělávání žáků – cizinců a stanovit podmínky pro jejich socializaci do běžné třídy 1. stupně základní školy na Chomutovsku.

V teoretické části diplomové práce popisuji, co všechno může ovlivnit vzdělávání a socializaci žáka – cizince na základních školách v České republice. Shrnuji příslušné právní předpisy k řešenému problému, problémové otázky týkající se vzdělávání a socializace žáka – cizince. V teoretické části se dále zabývám významem multikulturní výchovy na základních školách v České republice. Ve shrnutí teoretické části diplomové práce uvádím možné aspekty, které příznivě i negativně mohou ovlivňovat začleňování žáka – cizince do majoritní společnosti.

Ve výzkumné části diplomové práce shromažďuji a vyhodnocuji zkušenosti učitelů se vzděláváním žáků – cizinců vietnamského původu. Zkušenosti se vzděláváním vietnamských žáků v Praze dále porovnávám se zkušenostmi učitelů v Chomutově, kde se vzděláváním vietnamských žáků na základních školách mají učitelé méně zkušeností, ale v posledních letech těchto dětí na Chomutovsku přibývá a otázka jejich vzdělávání se stává aktuálním problémem. Získaná data z výzkumu využívám pro analýzu a srovnání možností pražských a chomutovských škol a možné uplatnění podnětných inspirací z pražských škol při socializaci vietnamských žáků v regionu Chomutovska.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Přítomnost žáka – cizince ve školní třídě

Migrace cizinců přináší mnohá úskalí a to nejen pro samotné migranty, ale také pro jejich komunikující okolí. V České republice je různé složení migrantů. Stávají se novou součástí naší společnosti a je třeba k nim i takto přistupovat a umožňovat jim začleňování do naší společnosti.

Ať se jedná o krátkodobý pobyt nebo cíl usadit se v zemi natrvalo, musí Česká republika řešit problém vzdělávání žáků – cizinců. Za základní pojem své diplomové práce pokládám pojem **cizinec**. Internetový zdroj Českého statistického úřadu (2010) uvádí definici pojmu cizince podle zákona č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů, v platném znění, jako označení fyzické osoby, která není státním občanem České republiky, ani občanem států Evropské unie. Tato osoba má jiné státní občanství než občanství České republiky. Cizincem je tedy osoba, která má na území České republiky buď povolení k pobytu, nebo platné vízum po dobu nad 90 dní a při poslední možnosti platný azyl v ČR. Pro potřebu své diplomové práce, především ve výzkumné části, používám vymezení pojmu **dítě – cizinec** pro dítě, které se narodilo v jiné zemi a do České republiky se přistěhovalo. Dále pro dítě, které se narodilo v ČR, ale jeho mateřský jazyk je odlišný nebo pro dítě, které vyrůstá v bilingvním, dvojjazyčném prostředí.

Na základě prostudovaného internetového zdroje ČSÚ (1989), kde jsou uváděny počty cizinců v České republice, lze usuzovat, že nový jev, jímž je přítomnost žáků – cizinců na českých školách, k nám začal v širším měřítku pronikat po roce 1989. Vláda ČR musela tedy zareagovat na rostoucí počet cizinců, tedy i na zvyšující se počet žáků – cizinců na českých školách. V souladu s právem na bezplatné základní vzdělání pro všechny děti žijící na území ČR, což je deklarováno v Listině základních práv a svobod, vláda ČR zavedla právní předpisy, které umožňují základní vzdělávání všem dětem.

Práva dítěte jsou vyjádřena v mezinárodních úmluvách, mezi které patří také Úmluva o právech dítěte. O dané právní předpisy, které se stávají klíčovými při integraci cizinců do celé české společnosti, se při vzdělávání a socializaci žáků – cizinců opírají ředitelé základních škol, ale i samotní učitelé, kteří mohou být vystaveni situaci, kdy do jejich třídy nastupují žáci – cizinci. Každoročně se počet cizinců pobývajících v České republice výrazně zvyšoval, ale v letech 2009 a 2010 byla poprvé zaznamenána stagnace a dokonce i mírný pokles celkového počtu cizinců (ČSÚ, 1989). Pokládám za předmětné v této kapitole vymezit pojmy, které používám ve své diplomové práci. K definici používaných pojmů využívám odbornou literaturu, kdy některé definice cituji a některé pojmy jsem parafrázovala.

Problematiku vzdělávání a socializaci vidím v nedostatečných komunikačních schopnostech těchto dětí v českém jazyce. Zkušenost je taková, že často přicházejí do ČR většinou bez znalosti češtiny. Jejich mateřský jazyk je mnohdy založen na jiném gramatickém systému, který je jiný než má český jazyk. **Mateřským jazykem** je pro jedince jazyk, kterým s ním v dětství hovoří jeho matka nebo osoby, jež ho vychovávají. V Pedagogickém slovníku je mateřský jazyk definován Průchou, Walterovou a Marešem (Průcha, 2003) z více pohledů. Na mateřský jazyk je možno pohlížet jako na jazyk příslušníků určitého etnického společenství, který si osvojují děti hlavně prostřednictvím verbální komunikace s rodiči, vrstevníky aj. Mateřským jazykem může být také označen povinný a nejdůležitější vyučovací předmět zařazený v učebních plánech základních a středních škol. Je zároveň základním prostředkem k socializaci lidí. V České republice byly tradičně složkami českého jazyka gramatika (mluvnice), sloh a literární výchova. Podobně jako v zahraničí se dnes v českém jazyce zdůrazňuje především komunikační výchova. V současnosti, v nově koncipovaném kurikulu pro základní vzdělávání, se zavádějí jiná členění - jazyková, komunikační a literární výchova.

V souvislosti s otevřením hranic, nejen České republiky, se zvyšuje možnost **migrace** obyvatel. Jak uvádí Průcha v Pedagogickém slovníku

(Průcha, 2003), nabývá migrace dnes důležitosti především z hlediska pedagogického, právě v souvislosti se vzděláváním dětí migrantů, kteří mají odlišnou kulturu, odlišný mateřský jazyk i náboženství. Migrace je označení také pro přesídlování lidí v rámci jedné země, ale také přesídlování do jiné země, a to nejen z ekonomických, ale i z politických důvodů. K tomuto pojmu se vyjadřuje Jandourek v Sociologickém slovníku (Jandourek, 2007, s. 159), kde migrací označuje *„též mobilitu prostorovou. Pohyb osob, skupin nebo větších celků obyvatel v geografickém a sociálním prostoru spojený s přechodnou nebo trvalou změnou místa pobytu. Sociální vědy pojem migrace používají v několika významech. Mezi jinými i jako stálou nebo přechodnou změnu místa pobytu, čímž se může myslet i změna místa v rámci jednoho domu.“* Z toho vyplývá, že na pojem migrace je možné nahlížet z více hledisek. Je možné ho chápat jako přesídlování osob v rámci více zemí, ale je možno chápat migraci i jako pohyb osob mezi jednotlivými místy pobytu v rámci jednoho města.

S tématem mé diplomové práce souvisí také otázka **národnosti**. Podle J. Průchy (Průcha, 2007, s. 37) je národnost chápána jako *„příslušnost ke skupině osob se společným původem, kulturou, případně jazykem, náboženstvím nebo jinou charakteristikou, která ji odlišuje od ostatní populace.“* Mezi právy, jež jsou dány Listinou základních práv a svobod, je i právo svobodně rozhodovat o své národnosti. Volba národnosti nemusí být u jedince vždy konečná a v průběhu života má každý právo své rozhodnutí změnit podle svého aktuálního cítění. V případě migrace tedy může docházet k častější změně národnosti. Jedinec může trvat i na své původní národnosti, ale může mít národností i více nebo se neztotožnit s žádnou národností. Přihlášení se k určité národnosti je dnes svobodným vyjádřením každého jedince. U dítěte o národnosti rozhodují jeho rodiče a není vázáno na mateřský jazyk dítěte.

Na soužití a začleňování jedinců do společnosti se významně podílí **socializace**. S tím souvisí i příchod žáka – cizince do nového kolektivu třídy, kde musí komunikovat nejen s učitelem, ale také se svými vrstevníky. Pro potřeby této práce jsem pracovala s definicí socializace od autorů

Pedagogického slovníku J. Průchy, E. Walterové a J. Mareše (Průcha, 2003, s. 216). Podle tohoto slovníku je socializace *„celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specifické lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu a začlení se tak do společnosti.“* Na základě definice pojmu v Pedagogickém slovníku lze usuzovat, že Průcha chápe socializaci jako souhrn procesů vzájemné interakce společnosti a jedince, v níž společnost působí na jedince tak, aby byl jedinec schopný řídit své jednání a chování. Autoři P. Harlt a H. Hartlová (2010, s. 537) v Psychologickém slovníku definují socializaci jako *„začleňování člověka do společnosti prostřednictvím nápodoby a identifikace; zprvu v nukleární rodině, pak v malých společenských skupinách, jako je školní třída ...až po zapojení do nejširších společenských vztahů.“* Dále zde autoři uvádějí, že součástí socializace je *„přijetí základních etických a právních norem dané společnosti jedincem.“* Na základě těchto pohledů na pojem socializace pokládám socializaci za komplexní proces, kterým jedinec prochází od svého narození. V průběhu socializace se prostřednictvím sociálního učení stává z jedince kulturní bytost, která je schopna fungovat v systému lidské společnosti a během socializace u ní dochází k utváření individualizované osobnosti člověka. V tomto procesu sehrává z hlediska osvojování společenských norem významné místo i škola, a proto je důležité na socializaci pohlížet jako na jeden z klíčových aspektů při začleňování žáků – cizinců mezi spolužáky ve třídě, kdy v kolektivu školní třídy se jedinci ovlivňují svou přítomností navzájem. Pro potřeby diplomové práce budu socializaci definovat jako potřebu začlenění dítěte – cizince do kolektivu žáků české třídy. Ve výzkumné části své práce budu sledovat, jakým způsobem dítě – cizinec překonává jazykovou bariéru, jak rozumí svým vrstevníkům a na jaké úrovni a jak s nimi komunikuje. Dále budu sledovat individuální pocity dítěte – cizince, zda se necítí v kolektivu mezi svými vrstevníky méněcenný a tím u něho nedochází k segregaci.

S příchodem jedince do nové země, kde se stává cizincem, je spojen pojem národnostní menšina. Na vymezení pojmu **národnostní menšina** může každý stát pohlížet jiným způsobem, ale definice není zcela jednotná ve všech

státech. V jednom státě může být společenství občanů, žijící v prostředí většinové společnosti pokládáno za národnostní menšinu, ale v jiném státě může být stejná národnost pokládána za většinovou společnost. ČR má k dispozici na internetových stránkách vlády České republiky (vláda ČR, 2013) zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů, v plném znění a za národnostní menšinu je v ČR považováno „*společenství občanů České republiky žijící na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo.*“ Z této definice vyplývá, že k národnostním menšinám má postoj i vláda ČR v podobě platných zákonů. Stejným způsobem přistupuje k definici pojmu národnostní menšina T. Šišková (Šišková, 2001) v knize Menšiny a migranti v České republice. Jiným způsobem pohlíží na problematiku národnostních menšin I. Gabal s kol. (Gabal, 1999), který pokládá menšinovou politiku každého státu za národní strukturální problém. Chápe ji jako politický status každého národa a uvádí, že problematika národnostních menšin se na povrch jeví pouze jako soubor lokálních otázek, týkajících se školství, vzdělávání, místních úřadů a soudů. Z tohoto pojetí národnostní menšiny vyplývá, že každá země má právo si v rámci své politiky stanovit zákony týkající se uznávání národnostních menšin ve své zemi. V současné době žije na území ČR více národnostních menšin. Mezi ně patří národnostní menšina bulharská, chorvatská, maďarská, německá, polská, romská, rusínská, ruská, řecká, slovenská, srbská a ukrajinská. Mezi cizince, žijící na území ČR zařazujeme také národnostní menšiny, které v ČR nežijí dlouho, ale počtem příslušníků jsou významné. K těmto „mladým“ národnostním menšinám, žijících na území České republiky, patří vietnamská a běloruská národnostní menšina, pro které byl významný červenec r. 2013, kdy tyto národnostní menšiny byly pozvány do Rady pro národnosti vlády ČR a tím byly obě oficiálně uznány za národnostní menšiny žijící v ČR. Právě na vietnamskou

národnostní menšinu je zaměřena i výzkumná část mé diplomové práce, kde se zaměřuji na vzdělávání těchto vietnamských žáků – cizinců v pražských a chomutovských základních školách.

1. 1 Vietnamská menšina v ČR

Vietnamskou menšinou se zabývá Tollarová a kol. (Tollarová, 2013), která shromažďuje poznatky o kultuře, historii a zvycích vietnamské menšiny. Vietnamská migrace do ČR má dlouholetou a silnou tradici. Spadá už do poloviny 20. století. V začátcích migrace vietnamské populace do ČR to byli především vietnamští studenti a stážisté, kteří do Česka přicházeli. Téměř nic nesměli, často byli kontrolováni, což se odrazilo na jejich způsobu života v ČR. Bylo pro ně charakteristické velmi slušné, zdvořilé, uctivé a skromné chování. Dalším znakem vietnamská populace žijící u nás bylo jejich soužití pouze mezi sebou, kdy kontakty s Čechy byly omezovány a často i zakazovány. Velkou podnikavost ukázali Vietnamci v obchodování, v dovážení a vyvážení zboží. Dnes většina vietnamského obyvatelstva přichází do ČR za výdělkem nebo následují členy své rodiny. V porovnání s jinými menšinami nežijí Vietnamci v ČR dlouho. V některých částech Česka žije ale již druhá generace vietnamských migrantů, tj. děti, které se už v Česku narodily. Obě vietnamské generace, původní i novou, lze pokládat za cizince. Někteří z nich plánovali po několika letech návrat zpět do Vietnamu a toto provizorium ze strany vietnamské menšiny mělo vliv na motivaci Vietnamců učit se česky a budovat si zde pevnější sociální vazby. Ke změně došlo po roce 1989, kdy se většina Vietnamců rozhodla zůstat v Česku a nevracet se zpět do své země, neboť především ekonomická situace je zde pro ně výhodnější. Vietnamci jsou menšinou se silnými sociálními vazbami. Je to národ, který je hrdý na svou statečnost a tradice. Své tradice Vietnamci dodržují i při migraci do cizích zemí. Jejich kultura se velmi odlišuje od kultury evropské a často se liší i jejich chování. Silnou životní hodnotou je pro Vietnamce jejich rodina a rodinné vztahy, které jsou založeny na vzájemné úctě a to i mezi vzdálenějším příbuzenstvím. Ve vietnamské rodině je preferované mužské pohlaví, pro které

je předurčeno pečovat o rodiče ve stáří. Povinností dětí je prokazovat úctu nejen svým rodičům, ale i učitelům nebo starším sourozencům. Dále má pro Vietnamce vysokou hodnotu vzdělání. O vzdělávání ve Vietnamu se vyjadřuje Tollarová a kol. (Tollarová a kol. 2013, s. 86). Uvádí, že „vzdělávání ve vietnamských školách je založeno na memorování a jednostranném naslouchání. Výuka je pro děti náročná, zcela běžné je každodenní odpolední doučování, zejména na výběrových školách. Důležitou součástí vzdělávání je i morální výchova, výchova k humanismu, sebevzdělávání. Důraz je kladen i na vlastenectví a zodpovědnost pro rodinu.“ Z vyjádření Tollarové o vzdělávání ve Vietnamu vyplývá, že zařazení vietnamského žáka do vzdělávání na české škole bude přinášet změny, které souvisí se způsobem výuky, ale i s chováním na českých školách.

Vietnamská menšina působí navenek uzavřeně a její příslušníci s majoritní společností kontakty příliš nevyhledávají. Jedna z příčin tohoto chování je jazyková bariéra, ale také způsob vietnamského rodinného života a přirozené chování Vietnamců. Jazyková bariéra je pro ně velkou překážkou při jednání na úradech, proto vyhledávají tlumočnický. Většina Vietnamců na základě živnostenského listu v ČR podniká, především v oblasti prodeje zboží a poskytování služeb. Vietnamští občané jsou v očích české společnosti často viděni pouze jako trhovci a obchodníci. Osobně se k tomuto pohledu nepřikláním, protože mezi vietnamskými obyvateli, kteří u nás žijí, jsou i lékaři, počítačová odborníci a další inteligence. Na dostupném internetovém zdroji ČSÚ (2012) je uvedeno, že vietnamská menšina je součástí obyvatelstva všech krajů ČR, ale jednotlivé kraje se počtem vietnamských občanů liší. Nejvíce Vietnamců se soustřeďuje do oblasti větších měst. V tomto směru je významná oblast Prahy a Karlovarského kraje.

1. 2 Vietnamská menšina v Praze a na Chomutovsku

Z hlediska rozložení obyvatel zaujímá hlavní město Praha ve srovnání s ostatními městy České republiky výsadní postavení, neboť patří mezi regiony s největším počtem cizinců. Tím se Praha stává nejkosmopolitnější oblastí

a obecně nejatraktivnějším regionem pro všechny cizince. Z internetových zdrojů ČSÚ (ČSÚ, 2013) žilo na území hlavního města Prahy nejvíce občanů se slovenskou a ukrajinskou národností. Velký podíl na složení cizinců v Praze má také ruská menšina a menšina vietnamská. Na internetovém zdroji popisuje Kušniráková, Plačková a Tran (Kušniráková, 2013) situaci Vietnamců, kteří žijí v Praze. Důvodem jejich pobytu je většinou zaměstnání, zejména podnikání, ale také studium a získávání praxe. Většina Vietnamců žije v Praze již delší dobu. Někteří z nich si během svého pobytu vybudovali ekonomické i sociální zázemí, orientují se v místních zákonech a mají vybudovanou dostatečně velkou síť kontaktů. Nachází se zde také silná skupina Vietnamců, kteří mají nižší příjmy a ti jsou většinou zaměstnání jako prodejci ve stáncích v areálu SAPA, kde dostávají pracovní příležitosti. Tito příslušníci vietnamské menšiny nemají zájem se seznamovat s českou kulturou ani s českým jazykem.

Po příchodu ze zahraničí je situace a uplatnění v zaměstnání pro cizince na severu Čech velmi složitá. Pro oblast Chomutovska je charakteristickým znakem časté stěhování cizinců, jejichž národnostní skladba je také poměrně různorodá. Důvodem migrace je především snižování možných pracovních příležitostí, narůstající nezaměstnanost, dále bytové důvody, ale také zhoršená kvalita životního prostředí. Vedle majoritní české národnosti se velkým počtem podílí na složení obyvatelstva okresu Chomutov příslušníci Vietnamu, Ukrajiny, Slovenské republiky a Spolkové republiky Německa. Významné zastoupení v etnické skladbě obyvatel má zastoupení také romské etnikum. Tato práce sice není zaměřena na romskou komunitu, ale protože Romů na Chomutovsku neustále přibývá, pokládám za předmětné se o problémech romské menšiny okrajově zmínit. Socializace dětí z romských komunit přináší mnoho překážek, které souvisí s jazykovou bariérou, s odlišnou dynamikou osobnostního vývoje jedince, hierarchií hodnot i s odlišným sociokulturním cítěním romských rodin, což ovlivňuje jejich celkový vztah ke škole i k samotnému vzdělávání. Po prostudování internetového zdroje Ústeckého kraje (2012) jsem shrnula charakteristiku vietnamské menšiny v Chomutově. Největší počet Vietnamců je v tomto kraji právě v okrese Chomutov, Teplice a Děčín. Pro cizince, kteří

pobývají na Chomutovsku v průměru 6 – 7 let, minimálně 1 rok a maximálně 19 let, je relativně výhodné a cenově dostupné bydlení. Na druhé straně musí i cizinci řešit otázku zaměstnání a zajištění rodiny. Tento problém často řeší dojížděním za pracovní příležitostí do jiných okresů nebo nabídkami úřadu práce v podobě různých rekvalifikačních kurzů. I zde je pro ně problém komunikace v českém jazyce. Důvodem pobytu cizinců je na Chomutovsku na prvním místě dostupné bydlení, částečně zaměstnání a dále také podnikání. Také zde pobývají (i když výjimečně) Vietnamci již druhé generace. První generace, která přišla do Chomutova, má i dnes omezené znalosti českého jazyka, ale jejich děti, které procházejí soustavou českého školství, mají komunikaci v českém jazyce na lepší úrovni. Vietnamská menšina, která žije v Chomutově, má vzhledem k odlišné vlastní kultuře a jazykové bariéře ztíženou integraci do většinové společnosti. Negativně ovlivňuje socializaci Vietnamců jejich soudržnost, která je v posledních letech velice silná a dále uzavřenost k majoritní společnosti. Přesto tito lidé vkládají velkou naději do perspektivy lepšího života pro sebe i své děti v souvislosti s pobytem v České republice.

Na základě poznatků shromážděných v 1. kapitole práce lze uvést, že je nutností, aby i Česká republika přistupovala ke vzdělávání a socializaci žáků – cizinců jako k důležité potřebě v dnešním globálním světě. Vláda ČR se snaží reagovat na potřeby žáků – cizinců tím, že uvedla v platnost zákony, které umožňují vzdělávání všem cizincům, nejen vietnamským. Pro potřeby diplomové práce jsem předložila pomocí odborné literatury výklad základních pojmů, které používám v textu práce. Podrobněji jsem se zaměřila na charakteristiku vietnamské menšiny, se zaměřením na charakteristiku i odlišnosti této menšiny žijící v Praze a v Chomutově, protože následná výzkumná část diplomové práce je zaměřena na výzkum vzdělávání a socializaci právě vietnamských žáků.

2 Sociokulturní prostředí jako socializační prostředí pro žáka – cizince ve škole

V celé společnosti, tedy i ve školství, se musíme vyrovnávat se specifiky sociokulturními odlišnostmi, potírat diskriminaci, podporovat toleranci a kultivovat se ve vnímání vzájemné jinakosti a odlišnosti. Vyspělá společnost klade důraz na vzdělání ve vztahu k vlastnímu rozvoji každého jedince a k jeho budoucnosti. Tato kapitola diplomové práce je zaměřena na právní předpisy řešící vzdělávání a socializaci cizinců v České republice, na prostředí socializace žáků – cizinců a na kompetence učitele. Dále se v této kapitole zaměřuji na podporu organizací při vzdělávání a socializaci žáků – cizinců na české škole.

2. 1 Právní ukotvení vzdělávání žáka – cizince v ČR

Česká republika se hlásí k závazným nadnárodním dokumentům, mezi které patří Úmluva o právech dítěte z roku 1989, ke které se vyjadřuje H. Hejlová (Hejlová, 2005, s. 37). Uvádí, že *„dětská práva jsou v naší zemi, v dětských organizacích a v našich školách dnes už bez pochyby vnímána a přijímána.“* Důležitým dokumentem je také Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod z roku 1948 a další závazné dokumenty, z nichž vyplývá právo na vzdělání, které patří mezi základní lidská práva. Na základě Listiny základních práv a svobod, která je součástí Ústavy ČR, mají cizinci v České republice stejná práva a povinnosti v oblasti základní, středního i vysokoškolského vzdělávání jako občané České republiky. Problematikou začleňováním a vzděláváním žáků - cizinců na území České republiky se od roku 2000 systematicky zabývá Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT ČR). Důležitým dokumentem, který by měl vytyčovat směr integrace cizinců na území ČR, představuje Koncepce integrace cizinců (KIC). Jedná se o vládní dokument, který je každoročně aktualizován a je dostupný na internetových stránkách vlády ČR (vláda ČR, 2013). Základním právním předpisem je i pro vzdělávání žáků - cizinců zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

(školský zákon) v platném znění, ve kterém je vzdělávání cizinců obsaženo v § 20. Školský zákon dále předepisuje, aby byl přístup ke vzdělávání rovný. Deklaruje, že nikdo nesmí být diskriminován kvůli rase, etnickému původu, mateřskému jazyku, náboženství ani politickému přesvědčení. Všechny žáků – cizinců, pobývajících na území České republiky, se týká povinná školní docházka, což dokládá i J. Průcha (Průcha, 2006, s. 116)*“Cizinci v České republice mají v oblasti vzdělávání stejná práva a povinnosti jako občané České republiky, pokud splňují požadavky příslušných právních předpisů. Zákonné normy stanovují, komu z nich a za jakých podmínek je poskytováno bezplatné vzdělávání nebo vzdělávání s finanční úhradou stejně jako občanům České republiky.”* Zavedením zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon) a vyhlášky 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, v platném znění, byli nově žáci bez znalosti vyučovacího jazyka a dále bez ohledu na pobytový status cizince, zařazeni do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tím se stává speciální potřebou dětí i neznalost vyučovacího jazyka. Novelizací školského zákona z 1. ledna 2008 mají k základnímu vzdělávání přístup všechny děti – cizinci. Smyslem novely školského zákona je zaručit všem dětem rovný přístup k plnění školní docházky bez ohledu na jejich původ nebo legálnost pobytu v České republice, který je dostupný na internetovém zdroji MŠMT ČR (MŠMT ČR, 2013).

2. 2 Podpora vzdělávání a socializace žáků – cizinců na úrovni školské politiky

V oblasti podpory vzdělávání cizinců a jejich socializace se přihlíží k zemi původu žáka - cizince. Na podporu výuky českého jazyka jsou MŠMT vyhlašovány pro základní školy rozvojové (dotační) programy. Cílem těchto programů je především naučit žáky – cizince český jazyk, pomoci jim se začleňovat mezi své vrstevníky a v neposlední řadě integrovat je do společnosti země, ve které žijí. Druhým cílem těchto rozvojových a dotačních programů je pomoci učitelům získat dostatečné dovednosti pro práci s těmito dětmi – cizinci

při vyučování a to především při výuce českého jazyka. Ředitelé základních škol mají možnost podle země původu cizince využít jeden z možných dotačních programů.

V jednotlivých krajích České republiky, pod působností krajských úřadů, jsou zřizovány nevládní organizace, poradny, centra, sdružení a instituce, zabývající se poradenstvím pro cizince. *Centrum na podporu a integraci cizinců* pro daný kraj je zřízeno téměř ve všech krajích, mimo Královéhradeckého kraje. Jednotlivé instituce v místě svého působení pomáhají cizincům v oblasti sociálního a pracovního poradenství, pořádají kurzy zaměřené na český jazyk, mají k dispozici materiál i v cizích jazycích (angličtina, ruština, němčina), pořádají vzdělávací aktivity, poskytují aktuální informace pro orientaci cizinců v české legislativě i v českém školství. Některé organizace zabývající se poradenstvím pro cizince mají celorepublikovou působnost. Na internetových stránkách Ministerstva vnitra ČR a Ministerstva práce a sociálních věcí ČR (MV, MPSV, 2014) jsou uvedeny např. organizace: Člověk v tísni, Cizinci v ČR, Český výbor pro UNICEF (Dětský fond pro OSN), Inkluzivní škola, Mezinárodní organizace pro migraci, Migrace online, Správa uprchlických zařízení ČR, Úřad vysokého komisaře OSN pro uprchlíky. Nejvíce těchto organizací sídlí v Praze a Středočeském kraji. Zde najdeme: Centrum pro integraci cizinců (CIC), Centrum pro otázky migrace (COM), Evropské kontaktní skupiny, především sdružení META o. s. – Sdružení pro příležitosti mladých migrantů, Multikulturní centrum Praha, Sedm paprsků o. s., a Zařízení pro děti – cizince, diagnostický ústav, dětský domov se školou, výchovný ústav, středisko výchovné péče, základní a praktická škola.

Jak je uváděno na dostupných internetových stránkách metodického portálu RVP (2013), je v možnostech škol integraci žáků – cizinců řešit s využitím speciálních pedagogických metod, poskytnutím individuální podpory v rámci výuky, využitím služeb, které poskytují školní poradenská pracoviště a pedagogicko-psychologické poradny, vytvořením individuálního vzdělávacího

plánu. Ve spolupráci s krajským úřadem může ředitel školy žádat o poskytnutí finanční dotace na zřízení pozice asistenta pedagoga.

2. 3 Škola – místo integrace

Škola je místem sociokulturní konfrontace dané odlišností příslušníků minorit a většinové společnosti. Je institucí, která umožňuje jedinci získat, na základě svých stanovených cílů a úkolů vzdělání a socializaci do společnosti. Školní prostředí je charakteristické tím, že je založeno na interakci dvou generací – dospělých a dětí, ale také na vzájemných vztazích mezi jednotlivými žáky. Právě ve škole se odráží právo dítěte na vzdělání. Na základě Úmluvy o právech dítěte se k těmto právům dítěte vyjadřuje H. Hejlová (Hejlová, 2010), která dokladuje, že pojetí dítěte je založeno na vnímání celé bytosti dítěte a všech jeho potřeb. Dále poukazuje na nutnost vzájemného dialogu mezi dětmi a dospělými a dále uvádí potřebu, aby se dialog odehrával pro dítě v bezpečném a utvářejícím prostředí. V souvislosti se socializací J. Průcha (Průcha, 1997) uvádí, že v sociokulturně odlišných komunitách je mnoho faktorů, které negativně ovlivňují vývoj dítěte – jazyková bariéra, izolace, odlišné sebepojetí, nízké sebevědomí i jiné vzorce chování. Jedinec, který je něčím odlišný, bývá obtížněji akceptován. Odlišnost může u něho vyvolat nejistotu a další nepříjemné pocity. Hranice odlišnosti je dána aktuální společenskou normou. Pokud je odchylka od dané normy velká, může přinášet znevýhodnění jedince. Většinové společnosti se musí cizinci alespoň částečně přizpůsobit především proto, aby v ní mohli bez výraznějších problémů existovat. Majoritní společnost usiluje o to, aby jedinci minoritní společnosti se přizpůsobili co nejvíce. Socializace žáka s odlišným mateřským jazykem přináší mnohá rizika. Pro školní úspěšnost žáka – cizince a pro jeho optimální socializaci jsou nejdůležitější jazykové kompetence. Rizikem pro cizince je nezvládnutí nového jazyka, který může způsobovat nízkou četnost vztahů mezi dětmi majoritní společnosti a dětmi cizinců.

Nad původem potíží při navazování vztahů se zamýšlí Rakoczyová a Trbola (Rakoczyová a Trbola, 2009), kteří dokladují, že mohou být také

odlišné základní společenské normy, jiné zvyklosti a odlišný hodnotový systém společností a tím ovlivňovat navazování vzájemných vztahů v kolektivu. Významnou roli hrají pro dítě také vzájemné rodinné vazby. Dítě – cizinec může mít nedostatek běžných znalostí, které jsou pro příslušníky většinové společnosti samozřejmostí, nechápe je a přijímá je pouze formálně. Učitel si ani neuvědomí, že tyto nedostatky mohou negativně ovlivnit socializaci žáka - cizince.

2. 4 Kompetence učitele

Socializaci žáka – cizince může významně ve školním prostředí ovlivnit svými kompetencemi právě učitel. Jan Průcha v Pedagogickém slovníku definuje kompetence učitele (Průcha, 2003, s. 103) jako *„soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Obvykle jsou uváděny jako kompetence osobnostní a kompetence profesní. Osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese. Dnes jsou zdůrazňovány zvl. komunikativní, řídicí, diagnostické aj. kompetence.“*

Role učitele ve vzdělávání dítěte se také zabývá Helena Hejlová (Hejlová, 2010), která uvádí poznávání dítěte jako nezbytnou znalost učitele, zaměřenou na znalost jednotlivých etap vývoje dítěte a především na aktualizaci jeho potřeb. Dále přikládá učiteli významnou roli při regulaci projevů dítěte v rámci pravidel a společenských norem. Jako významnou kompetenci uvádí možnost učitele rozhodovat o vedení výuky, podílet se na utváření pozitivního klimatu při samotném procesu učení ve třídě, možnost organizovat výuku se zaměřením na využití postupnosti v učení tak, aby u žáka i učitele převládal pocit, vedoucí k dosažení dobrých výsledků učení. Významné místo v možnostech učitele zaujímají komunikační kompetence učitele. Vzdělávání žáků - cizinců je náročné jak pro učitele, který má v kolektivu své třídy cizince,

tak pro samotného žáka – cizince, který se ocitl v cizím prostředí a jazyková bariéra bývá často jeho velkým problémem.

V individuálním přístupu k těmto dětem - cizincům uplatňuje učitel získané kompetence. Učitel by měl podporovat vzájemné kontakty dítěte – cizince s většinovou populací a tím zabraňovat jeho sociální izolaci. Na Metodickém portálu RVP ZV Šindelářová (Šindelářová, 2013) doporučuje, aby byl učitel vybaven jazykovým minimem, tedy znalostí cizího jazyka na takové úrovni, aby mohl s žákem – cizincem v rámci výuky v tomto jazyce komunikovat. Nad vzájemnou komunikací mezi žákem – cizincem a učitelem se zamýšlí Jan Průcha (Průcha, 2006), který poukazuje na to, že významnou roli v této komunikaci hraje příbuznost či vzdálenost jazyka a kultur. Podle něho je snazší komunikace v rámci slovanských jazyků a obtížnější např. u vietnamských žáků. Na základě vlastních zkušeností se vzděláváním těchto žáků si myslím, že příbuznost jazyka nesehrává tak významnou roli, jak uvádí Průcha. Za mnohem významnější pokládám spíše přístup každého žáka – cizince ke vzdělávání a jeho individuální schopnosti a možnosti. Počáteční výrazná jazyková bariéra žáka – cizince může být v krátké době jeho přístupem k výuce, aktivitou a snahou během několika měsíců překonána. Jako další problém vidím ve spolupráci školy a rodiny, kdy rodiče vietnamských dětí mají problém s komunikací a dorozumíváním v českém jazyce. Tuto otázku lze řešit pomocí tlumočníka z řad učitelů, spolužáka z vyššího ročníku apod.

V kompetenci učitele je, aby kolektiv, do kterého bude začleněno dítě s odlišnou kulturou, se na příchod cizince připravil a seznámil ostatní děti s kulturou země, ze které dítě - cizinec pochází. Při některých vyučovacích předmětech, na 1. stupni ZŠ např. ve vlastivědě a českém jazyce, má učitel možnost vhodně představit nejen kulturu země, ze které dítě – cizinec pochází, ale také jejich tradice a zvyky. Naopak je také potřebou, aby učitel dítěti – cizinci vysvětlil kulturu české školy z pozice žáka a umožnil mu lépe se začleňovat do kolektivu.

2. 5 Problémové otázky při začleňování cizinců do běžné třídy

Se začleňováním dítěte – cizince do běžné české třídy vyvstává několik základních otázek, které je nezbytné v počátku školní docházky v české škole řešit. V České republice bylo vzdělávání cizinců po velmi dlouhou dobu záležitostí pouze vysokých škol, ale dnes je situace zcela jiná a cizinci jsou součástí našeho školství na všech vzdělávacích stupních. Přítomnost žáků – cizinců v našem školství přináší na jedné straně pozitiva a výzvy, ale na druhé straně i mnohá úskalí a problémy. Je skutečností, že přítomnost cizinců v třídním kolektivu se dnes stává samozřejmostí a přínosem žáků – cizinců je, že obohacují výuku v českých školách, především v oblasti multikulturní výchovy a přispívají svou přítomností k demokratickému smýšlení všech žáků. Předpokládaná skutečnost je taková, že příbuznost či vzdálenost kultur a jazyků hraje v tomto začleňování významnou roli, která se následně odráží v komunikaci mezi dítětem a učitelem, ale také v komunikaci mezi jednotlivými žáky. Nejpodstatnějším momentem socializace žáka – cizince do běžné třídy české školy je připravenost majoritní i minoritní skupiny, tedy obou stran zúčastňujících se edukace.

Ke kritériím, která mají vliv na úspěšné začleňování žáka – cizince do běžné české třídy na 1. stupni ZŠ, se vyjadřuje M. Hádková a I. Cakirpaloglu (Hádková a Cakirpaloglu, 2008). Uvádí, že významným faktorem je **věk dítěte**, které se má do českého prostředí adaptovat. Jak uvádí, lépe se přizpůsobují děti mladšího školního věku, kteří mívají s přechodem na komunikaci v českém jazyce potíže jen zpočátku, ale postupně tyto bariéry v komunikaci mizí. Obtížněji se přizpůsobují žáci 2. stupně a není ojedinělý případ, že jejich komunikace v českém jazyce je po ukončení povinné školní docházky na nízké úrovni.

S věkem dítěte úzce souvisí i **délka pobytu** žáka – cizince v ČR. Také tento faktor ovlivňuje úspěšnost těchto dětí ve vzdělávání. Jak uvádí J. Šindelářová ve svém článku na Metodickém portálu RVP ZV (Šindelářová, 2012), žák - cizinec, který byl do české institucionální výchovy začleněn již

ve svém předškolním věku, lépe zvládá začleňování do kolektivu během základního vzdělávání.

Významný faktor, který ovlivňuje začlenění žáka – cizince je jeho **správné zařazení** do ročníku. Nemělo by docházet k automatickému zařazování jedince do stejného ročníku, který absolvoval v zemi svého původního pobytu, ale zařazení by mělo korespondovat se stupněm ovládnutí českého jazyka a také s věkem migranta, aby v kolektivu žáků nevznikly velké věkové rozdíly, které by přinášely možné problémy sociálního charakteru mezi jednotlivými žáky.

Dále považují Hádková M. a Cakirpaloglu I. (Hádková a Cakirpaloglu, 2008) za přínosné pro začleňování žáků – cizinců do české školy **znalost komunikačního kódu společného žákovi a učiteli**. Doporučuje, aby učitel pro usnadnění komunikace ovládal cizí jazyk, např. angličtinu nebo ruštinu, kterým by komunikoval s daným žákem. Tento předpoklad může značně urychlit osvojování českého jazyka a první komunikaci v češtině.

Pro úspěšné začleňování žáka – cizince J. Šindelářová (Šindelářová, 2012) pokládá respektování vhodného **počtu žáků – cizinců** a nekumulovat v jednom třídním kolektivu vyšší počet cizinců s výjimkou speciálně zřízené třídy pro žáky – cizince. Maximální počet cizinců v jedné třídě doporučuje v rozmezí tří až čtyř migrantů.

Tato kapitola mé diplomové práce zdůraznila, že na integraci žáka – cizince do kolektivu české třídy na ZŠ má vliv více faktorů, které ovlivňují jeho úspěšnost při vzdělávání, začleňování a socializaci do kolektivu české třídy. Nelze některý aspekt vyvyšovat a upřednostňovat a je třeba vždy přistupovat ke každému dítěti – cizinci jako k individuální osobnosti. Dále je třeba otázku migrantů v české třídě řešit velice citlivě a s taktem, který by měl být vlastní učiteli v situaci, kdy přichází do kontaktu se žákem – cizincem a je tedy postaven před nelehký úkol.

3 Multikulturalita a multikulturní výchova

V úvodu této kapitoly bych chtěla uvést, že Česká republika se otázce příslušníků jiných etnik dlouhodobě věnuje a přijímá je jakou součástí své společnosti. Tím dává najevo, že si uvědomuje nutnost podporovat a zachovávat soužití různých kultur, jež se mohou vzájemně obohacovat a pozitivně ovlivňovat. Žijeme v době, kdy dochází k největšímu propojování světa během celé existence lidské společnosti. Na toto propojování světa má vliv mnoho jevů, jako zkracování vzdáleností, novější a modernější technologie a větší provázání světového obchodu. Důsledkem společného žití mohou být ale i problémy, které mohou vznikat mezi původními a příchozími obyvateli. Tento proces můžeme také nazvat globalizací světa.

3. 1 Multikulturalita

Multikulturalita je pojem, který má v dnešní společnosti své místo. J. Průcha (2006) uvádí, že společnost, ve které existuje několik kultur vedle sebe, kde menšiny mají stejná práva jako majoritní společnost, kde se mísí mnoho kultur, náboženství, ras a etnik, je označována jako multikulturní společnost. Podle N. Pelcové (Pelcová, 2009) je multikultura označovaná jako ideál tolerance a respektu k někomu jinému, který je nějak odlišný. Jedná se o vzájemné respektování domácích obyvatel s migranty – příslušníky jiných kultur uvnitř jedné společnosti. Význam pojmu multikulturalita si vysvětlují jako snahu o kulturní obohacení během vzájemného působení a vzájemné komunikaci mezi různými menšinovými skupinami a většinovou společností. Ke vzájemnému obohacování může docházet již v kolektivu třídy, ve které se vzdělávají žáci majoritní i minoritní společnosti.

3. 2 Multikulturní výchova v základním vzdělávání

V oblasti sociálních a kulturních vztahů mezi jednotlivci má velký význam multikulturní (interkulturní) výchova. Jan Průcha a kol. (Průcha a kol., 2003, s. 129) definuje multikulturní výchovu jako *„jednak interdisciplinární oblast teorie a výzkumu, jednak soubor praktických aktivit. Usiluje o to vytvářet*

prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat jiné kultury než svou vlastní, eliminovat nebo oslabovat etnické či rasové předsudky. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči migrantům, příslušníkům jiných kultur, národů, ras apod.“ Autoři definice v pedagogickém slovníku uvádějí praktický význam multikulturní výchovy pro život. S touto definicí souhlasím, protože podle mého názoru škola je to místo, které také vybavuje žáky potřebnými znalostmi a dovednostmi potřebnými pro úspěšné zařazení do života. Uplatnění multikulturní výchovy vidím ve většině vzdělávacích oblastí. Není samostatným vyučovacím předmětem, nýbrž je součástí průřezových témat, jako povinná součást základního vzdělávání a je zařazena na 1. i na 2. stupni základní školy. Na 1. stupni ZŠ je multikulturní výchova začleňována především do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a jeho svět i Umění a kultura. V jednotlivých tématech těchto oblastí žáci poznávají jiné kultury, etnika, jejich tradice a národní zvyky. Tématem jsou i lidské vztahy, etnický původ, sociální snášenlivost a solidarita. Multikulturní výchova je novým prvkem ve vzdělávacím systému školství v České republice a souvisí se zavedením průřezových témat. Průřezové téma Multikulturní výchova (MKV) umožňuje žákům se seznamovat s rozmanitostí života různých kultur, s jejich tradicemi a hodnotami. Rozvíjí u dětí smysl pro spravedlnost, toleranci a vede k respektování sociokulturních rozmanitostí. Na internetových stránkách Národního ústavu pro vzdělávání je formulován Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání - RVP ZV (2013, s. 97), kde je multikulturní výchova definována jako téma, které *„zprostředkovává poznání vlastního kulturního zakotvení a porozumění odlišným kulturám. Rozvíjí smysl pro spravedlnost, solidaritu a toleranci, vede k chápání a respektování neustále se zvyšující sociokulturní rozmanitosti. U menšinového etnika rozvíjí jeho kulturní specifika a současně poznávání kultury celé společnosti.“* Z tohoto lze usuzovat, že multikulturní výchova má vliv na utváření vztahů ve třídě mezi samotnými žáky, mezi učitelem a žáky, ale také mezi školou a rodinou žáků. Škola je tedy prostředím, které pomáhá ke vzájemnému poznávání, toleranci a vede k odstraňování nepřátelství mezi jednotlivými spolužáky – příslušníky majoritní

a minoritní kultury. K multikulturní výchově se dále samostatně vyjadřuje J. Průcha (Průcha, 2006, s. 15), který uvádí, že *„multikulturní výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Termín multikulturní výchova, který se k nám dostával ze zahraničí po roce 1989, byl převzat z angl. multicultural education. Jenže v angličtině termín education vyjadřuje několik významů: jednak edukace (tj. výchova a vzdělávání), jinak také pedagogika. U nás se ovšem užívat jen ve významu výchova, což není přesné. Dominantní složkou multikulturní výchovy je vzdělávání, tedy proces, který spočívá v záměrném, organizovaném vyučování nějakých poznatků, dovedností a postojů.“* K tomuto názoru přikládám svoji zkušenost a souhlasím s ním, protože si myslím, že učitelé si uvědomují, že ve vyučování jde o záměrné působení na žáka, které vede k utváření jeho vlastních postojů a názorů, k utváření vzájemných vztahů a přátelství. K úspěšnému realizování multikulturní výchovy ve škole přispívá nejen samotný učitel, ale také spolupráce školy, rodiny a společnosti. Také N. Pelcová (Pelcová, 2009), s. 18) hodnotí multikulturní výchovu a označuje ji jako výchovu kulturní a hodnotovou. Uvádí, že je třeba *„vybudovat v dítěti opěrný systém hodnot, které mu umožní pěstovat vlastní identitu – osobní, morální, kulturní, národní, ale neuzavírat se v ní. Rozumět všemu, co ovlivňuje vlastní jednání a jednání druhého ke mně. Mám-li se vůči někomu vymezovat, musím vědět, kým jsem a jaké jsou mé možnosti.“* Na základě této definice je třeba si uvědomit, že učitel působí na žáka také proto, aby u něho vypěstoval vlastní identitu a sebeuvědomění. Je potřebou, aby se jedinec zcela jednoznačně nepodřídil většinové společnosti, ale tuto společnost se naučil vnímat a aby se stal její součástí. Multikulturu a migraci cizinců dále hodnotí Šiklová J., (Šiklová, 1998, s. 42), která uvádí, že *„prosadit multikulturní soužití, dodržovat práva minorit a nastolit národnostní a rasový mír a klid je pro Českou republiku nezbytnou legitimací.“* Právě v této vzdělávací oblasti může být velkým přínosem pro české školy přítomnost žáků – cizinců. Na základě společného bytí cizinců s majoritní skupinou žáků v jednom třídním kolektivu dochází k sociálnímu soužití nejméně dvou etnických skupin i k vývoji sociálních postojů

jednotlivých žáků. Multikultura se tedy hluboce dotýká také mezilidských vztahů ve třídě. Žáci samotní si mohou lépe uvědomovat svou vlastní identitu, kulturu svého národa, jeho tradice a hodnoty, čímž si vytvářejí postoj i k historii své země. K realizaci cílů multikulturní výchovy se vyjadřují Vališová A., Kasíková H. a kol. (Kasíková a kol., 2007, s. 294). Uvádí, že *„k optimálnímu splnění cílů interkulturní výchovy však nestačí zavádět jednorázové tzv. multikulturní akce nebo nahodilé aktivity v jednotlivých hodinách. Je nutné, aby se interkulturní výchova promítla do celého chodu školy.“* Z tohoto názoru lze usoudit, že problematika multikulturní výchovy je dlouhodobá otázka celé společnosti. Prostřednictvím multikulturní výchovy, která by měla mít pevné základy ve školách, vzniká vzájemně chápající postoj jedince k druhému, což vede k ideálnímu soužití jedinců více národů na určitém území. Přenesením těchto postojů do běžného života jedince vzniká ideál multikulturality společnosti ve světě.

Na základě poznatků shrnutých ve 3. kapitole, ve které jsem se zaměřila na multikulturalitu a multikulturní výchovu, mohu konstatovat, že se i toto téma, které je také součástí RVP ZV, významně podílí na úspěšném začleňování a socializaci žáků – cizinců do majoritní společnosti. Všechny děti se ve školní třídě vzájemně ovlivňují a obohacují, zejména o vytváření postojů k ostatním, posilují vztah ke kultuře a historii své země, mají možnost poznávat i jiné země. V tomto tématu mají učitelé v rámci své výuky velkou možnost zařazovat témata, ve kterých se uplatňují se svými znalostmi také žáci – cizinci a mohou tak prezentovat svoji rodnou zemi. Z výše uvedených poznatků lze vyvozovat, že multikulturní výchova se prolíná i do mezilidských vztahů ve škole. Škola je tím prostředím, kde se setkávají žáci z nejrůznějšího sociálního i kulturního zázemí. Škola by měla zabezpečit takové klima, kde se budou všichni cítit bezpečně a rovnoprávně.

4 Shrnutí teoretické části

Na základě prostudované literatury a shromážděných poznatků v jednotlivých kapitolách teoretické části diplomové práce vím, že začleňování

žáků – cizinců do tříd české školy je otázkou, která je ošetřena platnými zákony vydanými vládou ČR, které jsou pro ředitele i učitele základních škol klíčové a jsou povinni se těmito zákony řídit. Tyto platné zákony umožňují všem dětem, tedy i žákům, kteří patří k národnostním menšinám žijících v naší zemi, se vzdělávat. Dále jsem si uvědomila, jak obtížný je vstup žáka – cizince do třídy české školy a to nejen pro učitele, který se tomuto žákovi na počátku vzdělávání musí zcela jistě více individuálně věnovat. Především pro žáka – cizince je zařazení do kolektivu českých spolužáků výraznou změnou. Jak jsem shrnula z použité literatury, aspektů, které mají vliv na úspěšné začlenění a socializaci žáka – cizince do české školy, je více. Není možné některý z nich upřednostnit a jiný zcela opomenout, ale myslím si, že pro samotného žáka – cizince bude přínosem především citlivý přístup každého učitele. Podle mého názoru je pro úspěšné začlenění žáka – cizince nutností, aby učitel pohlížel zejména na individuální možnosti a schopnosti každého jedince, vhodně ho motivoval a pomáhal mu překonávat počáteční komunikační problémy. Mnozí z těchto žáků bývají v počátku velmi uzavření, nejsou ochotni spolupracovat a obtížně navazují kamarádské vztahy. Učitel by měl být vybaven takovými schopnostmi a kompetencemi, aby byl na počátku docházky schopen tomuto dítěti pomoci a byl pro něho oporou při socializaci. K úspěšnému začlenění a socializaci žáka – cizince může přispět i učitel tím, že v rámci svých možností uplatňuje ve výuce multikulturní výchovu. Jeho vyučovací metody, vytvoření příjemného klimatu ve třídě a navázání přátelského vztahu s dětmi – cizinci, pomáhají právě těmto dětem přizpůsobovat se prostředí české školy. Jak jsem uvedla ve 3. kapitole, je socializace dětí do prostředí české školy vzájemná a i pro děti majoritní společnosti může být přítomnost cizince v kolektivu obohacujícím. Získají možnost navazovat nové vztahy, rozšiřovat si své poznatky a zkušenosti a tím obohacovat sebe jako jedinečnou osobnost. Stejně jako je důležité uvědomování si tradic cizích kultur, je nutné uvědomovat si i kulturu vlastní. Získané poznatky v teoretické části využiji ve výzkumné části práce, kdy se při výzkumném šetření zaměřuji na začleňování žáků pocházející z vietnamské menšiny žijící v Praze a v Chomutově.

VÝZKUMNÁ ČÁST

5 Charakteristika a cíle výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je shromáždit a vyhodnotit možné problémy a inspirativní zkušenosti ve vzdělávání vietnamských žáků – cizinců a stanovit podmínky pro jejich socializaci do běžné třídy 1. stupně české základní školy. Tyto jevy zkoumat z pohledu žáka – cizince, z pohledu pedagoga i z pohledu spolužáků. Získaná data jsou podkladem pro analýzu a srovnání možností škol v Praze a na Chomutovsku. Podnětné inspirace ze socializace vietnamských žáků pražských škol, které se zaměřují na vzdělávání žáků – cizinců, přenést do základních škol v Chomutově.

Dílčí cíle práce:

- 1 zjistit, jaké problémy mají žáci – cizinci při vzdělávání a socializaci do běžné třídy ZŠ
- 2 prozkoumat, co nejvíce ovlivňuje socializaci vietnamských žáků v kolektivu běžné české třídy
- 3 zjistit, jakou podporu od vedení školy pociťují učitelé 1. stupně při řešení problémů souvisejících se vzděláváním a socializací vietnamských žáků
- 4 shromáždit podněcující a inspirativní zkušenosti se vzděláváním vietnamských žáků na základních školách v Praze a posoudit jejich přenositelnost do praxe ZŠ v chomutovském regionu

Předpoklady výzkumu diplomové práce

Pro výzkumné šetření formuluji tři oblasti výzkumných předpokladů:

- 1) výukových problémů a jejich překonávání vietnamskými žáky
- 2) problémy související se začleňováním těchto žáků

3) učitelé a pomůcky

- a) připravenost učitelů a školy na vzdělávání vietnamských žáků v Praze
- b) možnost využívání dostatečného množství pomůcek a materiálů k výuce vietnamských žáků

V oblasti výukových problémů předpokládám, že hlavní problém, který mají vietnamští žáci při vstupu do české školy, je jejich malá znalost českého jazyka. V oblasti začleňování těchto dětí do české třídy předpokládám, že problémy se socializací vyplývají více ze sociokulturních rozdílů než z osobností samotných žáků. V oblasti připravenosti učitelů a školy na práci s cizinci budu ve sledovaných školách v Praze zjišťovat, jakou mají učitelé podporu ze strany vedení školy a zda mají k dispozici dostatečné množství pomůcek a materiálů pro práci se žáky – cizinci.

5. 1 Charakteristika výzkumného šetření

Základním rámcem výzkumného šetření je kvalitativní výzkum. Pro svůj výzkum jsem vybrala dvě pražské základní školy, u kterých je možné předpokládat, že mají zkušenosti se vzděláváním vietnamských žáků. První pražská základní škola se nachází v lokalitě, do které se cizinci soustřeďují, a druhá pražská škola se nachází v centru Prahy, v jejíž blízkosti cizinci pracují. Z chomutovských základních škol jsem vybrala čtyři sídlištní základní školy, u kterých předpokládám, že právě na těchto sídlištích bydlí vietnamské rodiny a jejich děti budou navštěvovat nejbližší základní školy.

V úvodní části šetření zkoumám předpoklad č. 1 – výukové problémy a jejich překonávání vietnamskými žáky metodou rozhovoru se žáky. Otázkou č. 8 a 10 v dotazníku ověřuji, jak učitelé vnímají výukové potíže vietnamských žáků. Metodu rozhovoru charakterizuje J. Hendl (Hendl, 2005), který pokládá za její výhodu to, že získaná data se snadněji analyzují, protože otázky v přepisu rozhovoru se lokalizují. Dále uvádí, že tato metoda je vhodná, pokud

nemáme možnost rozhovor opakovat. I z tohoto důvodu jsem do svého výzkumu volila metodu strukturovaného rozhovoru s předem připravenými otázkami. Pro rozhovor s vietnamskými dětmi jsem měla připravený rámec čtyř otázek. Rozhovor s dětmi probíhal během ledna a února 2014 v době dopoledního vyučování v kabinetě učitele nebo ve školní družině, čímž jsem zajistila žákům při rozhovorech soukromí. Rozhovory se žáky jsem zaznamenávala do záznamového archu (viz příloha č. 1.). Délka rozhovorů s jednotlivými dětmi nepřesáhla 20 minut. Na základě rozhovorů s vietnamskými dětmi jsem mohla posoudit jejich schopnost komunikovat v českém jazyce.

Dále ve výzkumném šetření ověřuji předpoklad č. 2 - problémy související se začleňováním těchto žáků. Tento předpoklad ověřuji dotazníkem pro učitele a akčním učitelským výzkumem. Dotazník pro učitele přikládám do přílohy č. 2. Předpoklad č. 2 ověřuji otázkami č. 8, 9 a 11 v dotazníku, kterými zjišťuji potíže vietnamských dětí při vzdělávání. Metodu dotazníku jsem použila proto, abych shromáždila větší počet odpovědí učitelů. Jednotlivé dotazníky jsem učitelům rozdala a následně je shromáždila v měsíci únoru 2014. Dále zkoumám předpoklad č. 3 a, b otázkami č. 15, 16 a 17 v dotazníku pro učitele a doplňuji ho metodou volných rozhovorů s vybranými učiteli, kteří mají se vzděláváním vietnamských žáků na pražských školách dlouholeté zkušenosti. Dotazníkem chci ověřit, že zkušenosti s výukou vietnamských žáků mají obecnější platnost. Volnými rozhovory s učiteli v Praze chci shromáždit podnětné zkušenosti s výukou vietnamských žáků. Metody jsem dále doplnila vlastním akčním učitelským výzkumem. Bude se skládat z pozorování a analýzy výsledků práce dvou vietnamských dětí, které učím.

Od výzkumného šetření očekávám, že problémy se vzděláváním vietnamských žáků na 1. stupni české školy souvisí s neznalostí českého jazyka u vietnamských žáků. Dále očekávám, že výzkum přinese odpověď na otázku, zda problémy se socializací vietnamských žáků jsou spojovány s jejich sociokulturními rozdíly. Z výzkumu shrnuji inspirativní zkušenosti učitelů

z pražských škol s výukou vietnamských žáků a ověřuji, zda mají tyto zkušenosti platnost v obecnější rovině vzdělávání žáků – cizinců v české škole.

6 Charakteristiky vybraných ZŠ

Ze základních škol v Praze jsem se zaměřila na základní školy, kde je větší výskyt vietnamských žáků, a proto předpokládám bohatší zkušenosti s jejich začleňováním a vzděláváním. Ke svému výzkumu jsem vybrala ZŠ Meteorologickou v Praze 4 a ZŠ Londýnskou v Praze 2.

Základní škola Meteorologická v Praze 4 poskytuje předškolní i základní vzdělávání podle školního vzdělávacího programu „Škola pro budoucnost.“ V základním vzdělávání jsou vytvořeny dvě alternativy vzdělávání, třídy Amos a třídy Montessori. Na škole je praktikováno alternativní pojetí vzdělávání. Jak se v ŠVP základní školy uvádí, má tato škola několikaleté zkušenosti s výukou žáků – cizinců, z nichž významný počet tvoří žáci - cizinci s vietnamskou národností. ZŠ Meteorologická je zapojena do tzv. emergentního projektu financovaného ministerstvem školství. Tento projekt se skládá z aktivit, jejichž cílem je podpora vzdělávání a začleňování žáků – cizinců. Osou celého projektu je zvýšená výuka českého jazyka, která je předpokladem odstraňování jazykové bariéry u těchto dětí v podobě prohloubení výuky českého jazyka – zavedením volitelného předmětu – čeština pro cizince. Pro děti – cizince i širší veřejnost škola pořádá několikadenní kurzy češtiny. Pro úspěšné vzdělávání žáků - cizinců pomáhá využívání práce asistenta pedagoga. Největším přínosem integračních aktivit je vytváření sociálních vztahových sítí, které jsou přínosné nejen pro žáky cizince, ale také pro děti českého původu. Škola významně využívá na podporu vzdělávání dětí – cizinců možnosti grantů a dotačních programů. V úspěšném začleňování cizinců do české společnosti významně přispívá spolupráce s organizacemi, které se na integraci cizinců podílejí. Jedná se o Centrum pro integraci cizinců, sdružení META, Inkluzivní školu a Integrační centrum Praha.

Základní škola Londýnská se nachází v Městské části Praha 2. Tato škola poskytuje základní vzdělávání v devíti ročnících podle školského vzdělávacího programu „Svobodná základní škola.“ Současným pojetím vzdělávání patří škola mezi alternativní školy. Při zahájení vzdělávání jednotlivých žáků - cizinců na této škole s nimi probíhá orientační diagnostika jazykových schopností, na jejichž základě je cizinec zařazen do příslušného ročníku. Dále je dle potřeby pro žáka vytvořený individuální **vyrovnávací** plán. V případě velké jazykové bariéry je zákonným zástupcům žáka nabídnuta možnost docházení na hodiny českého jazyka ke speciálnímu pedagogovi. Na škole je na velmi dobré úrovni spolupráce s organizací Meta.

Pro výzkum vzdělávání a socializaci vietnamských žáků na základních školách na Chomutovsku jsem zvolila vzhledem k menší kapacitě jednotlivých základních škol větší počet škol. Vybrala jsem školy, které jsou typově podobné pražským školám a které leží na větších sídlištích Chomutova. U těchto škol lze předpokládat, že právě je budou navštěvovat vietnamské děti, protože na těchto sídlištích žijí vietnamské rodiny. Do výzkumného šetření jsem v této oblasti vybrala celkem 4 základní školy. Také u základních škol na Chomutovsku jsem se zaměřila na to, jak mají do svého ŠVP zařazenou problematiku vzdělávání žáků – cizinců. Chomutovské školy, které jsem zařadila do svého výzkumu, měly ve svých školních programech zařazeno vzdělávání žáků - cizinců. Většinou se ovšem jednalo pouze o informaci v podobě několika vět, kterými je zmíněna možnost přijetí dítěte – cizince ke vzdělávání na jejich základní škole. Více konkretizovanou otázku vzdělávání žáků – cizinců tyto školy ve svém ŠVP neměly. Pouze na dvou školách, zařazených do výzkumu, využívají v Chomutově možnost práce asistenta pedagoga. Tito asistenti se zaměřují na asistenci pro skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, do které tyto školy mají zařazeny i žáky – cizince. Místní základní školy v otázce vzdělávání žáků – cizinců spolupracují s pedagogicko-psychologickou poradnou v Chomutově.

7 Charakteristika rozhovorů s vietnamskými žáky

Při rozhovorech s vietnamskými dětmi jsem volila metodu rozhovoru s předem připravenými otázkami. Podle stanovených předpokladů výzkumného šetření vyhodnotím výsledky rozhovorů s vietnamskými dětmi pražských a chomutovských škol. Pro rozhovory na pražských i chomutovských školách jsem vybrala 10 vietnamských dětí 1. stupně ZŠ, které chodí do 2. – 5. ročníku. Tyto ročníky jsem volila záměrně proto, aby děti byly schopny porozumět mým otázkám a pochopily, na co se jich ptám. V tabulce č. 1 uvádím pohlaví dotazovaných vietnamských dětí, jejich věk a délku pobytu v ČR. U věku dětí a u délky pobytu jednotlivých dětí uvádím prvním číslem počet let a druhým číslem počet měsíců.

tabulka č. 1 - *charakteristika vietnamských žáků při rozhovorech*

	pražské školy		chomutovské školy	
pohlaví	chlapec	dívka	chlapec	dívka
počet dětí	6	4	7	3
věk dětí	7/3; 7/9; 8/4; 9/5; 10/6; 10/11	7/11; 8/7; 9/9; 10/2	7/6; 8/6; 8/10; 9/4; 9/7; 10/1; 10/3	8/7; 10/1; 10/9
délka pobytu	3/5; 5/5; 2/5; 6/5; 5/3	2/6; 4/7; 9/9; 8/2	3/5; 5/2; 6/2; 5/7; 2/5; 6/3; 7/4	3/2; 6/5; 9/7

Výzkumné předpoklady rozhovoru:

- Hlavním problémem, který vietnamské děti při začleňování do běžné české školy pociťují, je neznalost českého jazyka.
- Délka pobytu vietnamských dětí v ČR má vliv na to, jak rychle si osvojují češtinu.

- Vietnamští žáci mají na základě rozdílného sociokulturního prostředí problém se začleněním do běžné třídy české školy.

Rámec otázek pro vietnamské žáky:

- 1. Co bylo pro tebe na začátku školní docházky v české škole nejobtížnější? Pokud jsi neuměl/a česky, jak jsi vnímal/a otázku dorozumívání s českými spolužáky a učitelem?*
- 2. Jak jsi pokročil v českém jazyce od začátku školní docházky?*
- 3. Pociťoval/a jsi pomoc ze strany spolužáků a učitelů?*
- 4. Našel/a jsi v kolektivu třídy kamarády? Jak jsi s nimi hovořil/a?*

7. 1 Přepis záznamů rozhovorů s vietnamskými žáky na pražských školách

Odpovědi z rozhovorů s vietnamskými žáky na pražských školách shrnuji do kategorií a uvádím typické výroky na jednotlivé otázky rozhovoru, které dále vyhodnocuji.

tabulka č. 2 – otázka 1 – pražští vietnamští žáci

1. Co bylo pro tebe na začátku školní docházky v české škole nejobtížnější? Pokud jsi neuměl/a česky, jak jsi vnímal/a otázku dorozumívání s českými spolužáky a učitelem?	
kategorie	obsahy typických výroků
nerozumím učiteli	<ul style="list-style-type: none"> • na začátku školní docházky nerozuměli pouze občas, protože před vstupem do základní školy navštěvovali mateřskou školu • začátek byl hodně těžký, protože všemu, co říkala paní učitelka, vždy nerozuměli • před vstupem do základní školy rozuměl většině slov, ale neuměl mluvit a měl problém s délkou samohlásek
ostych mluvit se spolužáky	<ul style="list-style-type: none"> • bylo pro ně obtížné komunikovat s paní učitelkou a velký ostych měli při navázání vztahů se spolužáky ve třídě <ul style="list-style-type: none"> • pro všechny oslovené žáky byl problém v komunikaci s vrstevníky ve třídě, mnozí měli strach oslovit české spolužáky a tak se raději nezapojovali, tehdy jim pomohla paní učitelka

Souhrnně lze říci, že oslovení vietnamští žáci při vstupu do třídy české školy v Praze měli problémy, protože nerozuměli významu všech slov při komunikaci s učitelem i se spolužáky. U méně frekventovaných českých slov měli problém s délkou samohlásek. Problémy v komunikaci vedly k tomu, že vznikly obtíže při navázání kamarádství s českými spolužáky. Pro vietnamské děti bylo obtížné si najít ve třídě kamarády, ale postupně se jejich postavení ve třídě zlepšovalo. Zprostředkovatelem k vytvoření vztahů mezi dětmi byl pro ně učitel.

tabulka č. 3 – otázka 2 – pražští vietnamští žáci

2. Jak jsi pokročil v českém jazyce od začátku školní docházky?	
kategorie	obsahy typických výroků
s českým jazykem nemají problémy	<ul style="list-style-type: none"> • během školního roku docházeli na doučování českého jazyka a nyní podle svého posouzení problémy s češtinou nemají • podle některých žáků již problémy s českým jazykem nemají a ve škole se bez problémů domluví
přetrvávají u nich problémy s českým jazykem	<ul style="list-style-type: none"> • někdy ještě váhají při skloňování podstatných jmen • za velký problém považují pravopis vyjmenovaných slov, když nerozumí významu daného slova

Podstatné je zjištění, že vietnamští žáci hodnotí kladně svůj pokrok v českém jazyce. Protože docházeli na doučování českého jazyka, jejich komunikace se výrazně zlepšila. V odpovědích uvádějí, že počáteční problémy už nemají, i když významu všech slov ještě zcela nerozumí. Přetrvávají u nich problémy se správnými tvary koncovek podstatných jmen.

tabulka č. 4 – otázka 3 – pražští vietnamští žáci

3. Pociťoval/a jsi pomoc ze strany spolužáků a učitelů?	
kategorie	obsahy typických výroků
pomoc od učitele	<ul style="list-style-type: none"> • pomáhala mi pouze paní učitelka, děti moc ne • největší pomoc dostali ze strany paní učitelky, která se žákům věnovala, u spolužáků pomoc nevyhledávali • pomoc potřebovali zřídka, pokud neznal nějaké české slovo, tak se zeptali paní učitelky
pomoc od spolužáků	<ul style="list-style-type: none"> • pomoc jim poskytli i spolužáci, především ti, co vedle nich sedí v lavici

Interpretačně jsou odpovědi žáků různé. Mezi odpověďmi byly názory, že největší pomoc děti měly od učitele, na kterého se nejčastěji obracely. V odpovědích se vyskytl i názor, že jim nejvíce pomáhal spolužák, který s nimi sedí v lavici.

tabulka č. 5 – otázka 4 – pražští vietnamští žáci

4. Našel/a jsi v kolektivu třídy kamarády? Jak jsi s nimi hovořil/a?	
kategorie	obsahy typických výroků
kamarády ve třídě mám	<ul style="list-style-type: none"> • na začátku školní docházky kamarády neměli, postupně se to zlepšilo a kamarády již mají • uváděli, že měli jednoho kamaráda, který jim nejvíce pomáhal • mají ve třídě kamaráda, který bydlí ve stejném domě a více se spolu kamarádí
dorozumívání	<ul style="list-style-type: none"> • ve vzájemné komunikaci používali češtinu, ale museli často hledat vhodná slova • museli několikrát opakovat věty a vysvětlovat, co tím myslí

Souhrnně lze říci, že vietnamské děti v Praze, že si s odstupem času v kolektivu české třídy našly kamarády. Většinou měly kamarády, se kterými se scházejí i mimo školu. Přestože snaha o dorozumívání byla na obou stranách, občas se vyskytly situace, kde si zcela nerozuměly a tehdy jim pomohli učitelé.

7. 2 Přepis záznamů rozhovorů s vietnamskými žáky na chomutovských školách

Odpovědi z rozhovorů s vietnamskými dětmi na základních školách v Chomutově shrnuji do stejných kategorií a uvádím typické výroky na jednotlivé otázky rozhovoru, které dále vyhodnocuji.

tabulka č. 6 – otázka 1 – chomutovští vietnamští žáci

1. Co bylo pro tebe na začátku školní docházky v české škole nejobtížnější? Pokud jsi neuměl/a česky, jak jsi vnímal/a otázku dorozumívání s českými spolužáky a učitelem?	
kategorie	obsahy typických výroků
nerozumím učiteli	<ul style="list-style-type: none"> • někteří uváděli, že nerozuměli, co mají za pracovní úkoly ve třídě
ostých mluvit se spolužáky	<ul style="list-style-type: none"> • pro žáky byl problémový první školní den, kde nikoho zatím neznali • pro oslovené žáky byl začátek docházky do české školy těžký, protože měli strach, že se jim budou ve škole ostatní smát • s českými spolužáky v počátku raději nekomunikovali, protože se neuměli česky vyjádřit a obávali se

Souhrnně mohu konstatovat, že vietnamské děti měly na školách v Chomutově problém s komunikací. To u nich vedlo k obavě, že nebudou mít ve třídě kamarády a že se jim české děti budou smát. Za obtížné pokládali i to, že nerozuměli, co paní učitelka dětem vysvětluje.

tabulka č. 7 – otázka 2 – chomutovští vietnamští žáci

2. Jak jsi pokročil v českém jazyce od začátku školní docházky?	
kategorie	obsahy typických výroků
s českým jazykem nemají problémy	<ul style="list-style-type: none"> • nevidí, že by měli výrazné problémy v českém jazyce
přetrvávají u nich problémy s českým jazykem	<ul style="list-style-type: none"> • v češtině určitý pokrok vidí, ale zatím mají ještě problémy s psaním, jiní se správnými tvary slov - skloňování podstatných jmen a časování sloves • žáci uváděli, že jim pomáhá paní (chůva), kterou doma mají a která se s nimi učí češtinu • u některých žáků přetrvává problém se správným přízvukem a výslovností českých slov, ale paní učitelka jim pomáhá

Podstatné u této otázky je, že vietnamské děti pociťují zlepšení v češtině, které vidí v tom, že se s českými dětmi lépe domluví a více jim rozumí. Na jejich zlepšení má podíl především učitel. V pravopise u nich potíže stále přetrvávají. Především mají problémy se správnými tvary při skloňování podstatných jmen a s časováním sloves.

tabulka č. 8 – otázka 3 – chomutovští vietnamští žáci

3. Pociťoval/a jsi pomoc ze strany spolužáků a učitelů?	
kategorie	obsahy typických výroků
pomoc od učitele	<ul style="list-style-type: none"> • největší oporou v komunikaci byla pro většinu oslovených paní učitelka, která se jim věnuje • žákům pomáhala pouze paní učitelka, žáci ne
pomoc od spolužáků	<ul style="list-style-type: none"> • některým trvalo dlouho, než si našli jednoho kamaráda ve třídě a mohli ho požádat o pomoc, tento problém je trápil • pomáhal jim pobyt ve školní družině, kde se více skamarádili a při hře lépe navázali vztah s dětmi

Interpretačně je zajímavé, že na chomutovských základních školách se vietnamské děti nejčastěji obrátily o pomoc na učitele. S pomocí spolužáků nemají vietnamské děti v chomutovských základních školách dobrou zkušenost. Lepší zkušenosti měly děti, které navštěvují školní družinu. Zde jsou s českými dětmi více a mohou si společně hrát. Pomoc spolužáků hledali obtížně. Větší důvěru měly vietnamské děti k osobě učitele, který jim pomáhal překonávat počáteční komunikační problémy. Bylo pouze otázkou času, kdy si vietnamské děti našly ve třídě kamarády, které mají dnes.

tabulka č. 9 – otázka 4 – chomutovští vietnamští žáci

4. Našel/a jsi v kolektivu třídy kamarády? Jak jsi s nimi hovořil/a?	
kategorie	obsahy typických výroků
kamarády ve třídě mám	<ul style="list-style-type: none"> • zpočátku se s nikým nekamarádili, ale do školy se těšili • najít kamaráda bylo obtížné, protože jim nerozuměli • nejdříve dětem nerozuměli, později se nejvíce kamarádili se sousedem v lavici • kamarády už ve třídě mají, ale až po delší době
dorozumívání	<ul style="list-style-type: none"> • snažili se spolu hovořit česky, a když nerozuměli, tak si to namalovali

Interpretačně lze říci, že navázat přátelství bylo zpočátku pro vietnamské děti v chomutovských školách obtížné. Žáci museli překonat počáteční ostych a problém, že dětem nerozumí. Nejprve se skamarádili se spolužákem, se kterým sedí v jedné lavici. Se spolužáky se snažili mluvit česky, i když všemu nerozuměli. Přesto, že měli v počátku problémy v kolektivu dětí s komunikací, do školy se vždy moc těšili.

7. 3 Vyhodnocení rozhovorů s vietnamskými žáky

Z vyhodnocení jednotlivých rozhovorů vietnamských dětí v Praze a v Chomutově mohu zhodnotit stanovené předpoklady. Můj předpoklad, že vietnamští žáci, přesto, že v ČR žijí již několik let, mají stále problémy s českým jazykem, se mi při rozhovoru s dětmi potvrdil. Většina žáků neuměla při vstupu do školy dobře česky, proto si také obtížněji hledali kamarády. Také u vietnamských žáků mají významnou roli individuální schopnosti žáků a roli sehrávají i samotné typy osobností žáků. Na základě rozhovorů se samotnými žáky mohu usuzovat, že vietnamští žáci mají s osvojováním českého jazyka problémy. Přesto, že žijí v ČR již od narození, přetrvávají u nich zejména problémy s délkou samohlásek, s některými pravopisnými jevy, se kterými mají žáci problémy i několik let. Z rozhovorů s dětmi dále vyplynulo, že pro osvojení

českého jazyka bylo pro ně lepší, když vstoupili do školy v 1. ročníku ZŠ, kdy se nemuseli doučovat učivo uplynulých ročníků. Čím dříve se tedy žák začlení do české školy, tím snáze si osvojuje český jazyk. Domnívám se tedy, že záleží na prvních třech až čtyřech letech školní docházky, které jsou pro žáky – cizince rozhodující z hlediska jazykové rozvoje žáků.

Začleňování do kolektivu českých spolužáků souviselo u vietnamských žáků s osvojováním českého jazyka a do kolektivu se začlenili, pokud byli schopni navázat kontakt a komunikovat se spolužáky v češtině. Předpoklad, že budou mít vietnamští žáci problémy se začleněním do české třídy na základě rozdílného sociokulturního prostředí, se mi nepotvrdil. Pro navazování vztahů a socializaci vietnamských žáků byla jediným problémem nedostatečná znalost komunikačního jazyka, nebyl to jejich původ či rasa.

8 Charakteristika dotazníků pro učitele

Důležitou úlohu ve vzdělávání vietnamských žáků na základní škole sehrávají učitelé, proto v této části výzkumu budu vycházet ze zkušeností samotných učitelů. Metodou dotazníku jsem realizovala výzkum u pražských i chomutovských učitelů, kteří učili nebo učí vietnamské žáky. Volila jsem v něm otevřené otázky i otázky uzavřené dichotomické i uzavřené kvalitativní jednopoložkové i vícepoložkové otázky. Odpovědi na otázky v dotazníku jsem shromažďovala a vyhodnocovala komentářem a zpracováním odpovědí do grafů.

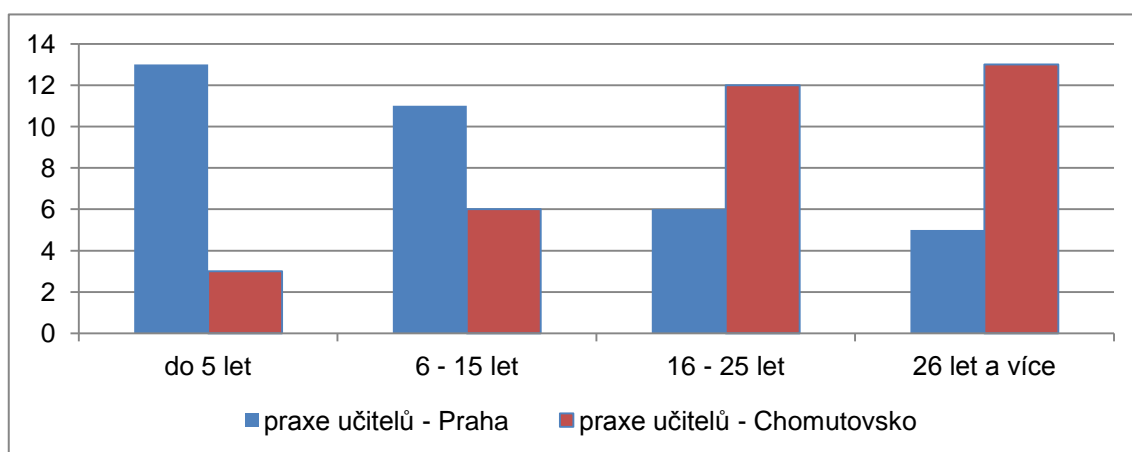
Výzkumné předpoklady dotazníku pro učitele

- Vietnamské děti mají při vstupu do české školy komunikační potíže.
- K odstraňování jazykových potíží pomáhá vietnamským dětem systematické doučování češtiny.
- Vietnamské děti mají v kolektivu dětí české třídy výchovné a kázeňské problémy.

- Ze zkušeností učitelů pražských škol lze získat podnětné zkušenosti při vzdělávání vietnamských dětí.

Učitelé z 1. stupně základních škol, kteří jsou v kontaktu s vietnamskými žáky, mi umožnili důležitý pohled na jejich vzdělávání. V úvodu dotazníků jsem otázkami zjišťovala pohlaví respondentů, délku jejich pedagogické praxe a také, zda jejich úvazek je na 1. či 2. stupni ZŠ. Na pražských školách jsem oslovila celkem 35 pedagogů, z nichž bylo 33 žen a 2 muži. Všichni pracují na 1. stupni ZŠ. Délka jejich pedagogické praxe byla různá, v rozpětí ve skupině do 5 let až po skupinu 26 let a více. Nejvíce, 13 dotazovaných, tj. 37, 14 % uvedlo, že mají praxi na ZŠ do 5 let. Na chomutovských školách bylo celkem 34 dotazovaných, z nichž bylo 33 žen a 1 muž. Také ve školách v Chomutově všichni učitelé učí na 1. stupni ZŠ. Na Chomutovsku je délka praxe oslovených učitelů různá, v rozpětí ve skupině do 5 let až po skupinu 26 let a více. Nejvíce, 13 dotazovaných, tj. 38, 24 % má dlouholetou praxi ve školství větší než 26 let. Počet dotazovaných v obou oblastech se liší pouze jedním respondentem a z celkového počtu 69 pedagogů jsou pouze 3 muži. Délku praxe učitelů jsem zpracovala do grafu č. 1.

graf č. 1 - délka pedagogické praxe učitelů



Interpretačně je zajímavé zjištění, že na pražských školách vyučují mladší učitelé, přesto mají se vzděláváním vietnamských žáků větší zkušenosti, což příkládám tomu, že mají více vietnamských dětí ve svých třídách.

Chomutovští učitelé mají ve srovnání s učiteli v Praze méně zkušeností, i když učí na školách více let.

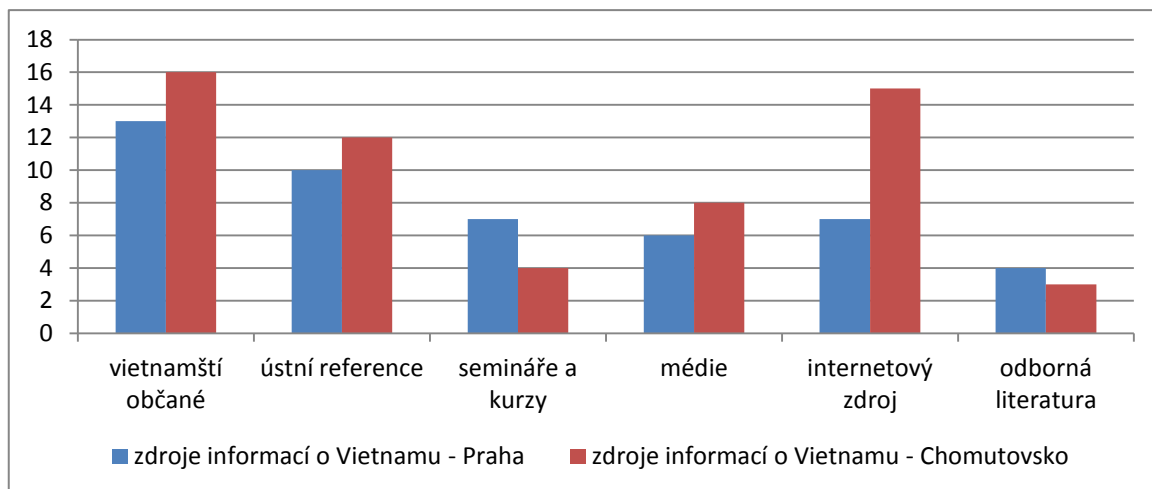
8. 1 Vyhodnocení údajů zjištěných dotazníkem

Jednotlivé otázky z dotazníku určeného učitelům budu v následujícím textu vyhodnocovat a porovnávat odpovědi pražských a chomutovských učitelů, které doplním vlastním komentářem k odpovědím.

První otázkou, **kolik vietnamských dětí jste během své praxe učil/a**, jsem zjišťovala počet dětí vietnamské národnosti, které dotazovaný učitel učil nebo učí. Z odpovědí pražských dotazníků jsem vyčetla, že oslovení učitelé pražských škol během praxe učili celkem 420 vietnamských žáků, což je v průměru 12 žáků na jednoho učitele. V jednotlivých odpovědích se počet vietnamských žáků pohyboval v rozmezí od 4 žáků do 20 žáků. Učitelé v Chomutově učili celkem 122 vietnamských žáků, což je v průměru 3, 5 žáka na jednoho učitele. V jednotlivých odpovědích se počet vietnamských žáků pohyboval v rozmezí od 1 žáka do 12 žáků. V Praze je soustředěno větší množství vietnamských žáků než ve školách v Chomutově a lze tedy předpokládat, že učitelé pražských škol mají bohatší zkušenosti se vzděláváním vietnamských dětí v české škole.

Následující otázku jsem zaměřila na to, **z jakých zdrojů učitelé čerpali informace o Vietnamu a vietnamské kultuře**. U této otázky měli učitelé možnost vybírat odpovědi z více nabízených možností. Vybrala jsem nejfrekventovanější odpovědi učitelů a zaznamenala jsem je do grafu č. 2.

graf č. 2 - zdroje informací o Vietnamu



Z porovnávání odpovědí je zřejmé, že se v odpovědích pražští a chomutovští učitelé rozcházejí. Pražští i chomutovští učitelé uvádějí, že nejvíce využívají informace od vietnamských občanů, z jejich ústní reference. Učitelé v Chomutově dále využívají informací dostupných na internetu. V dalším srovnání, kdy učitelé v Praze využívají více možností účastnit se seminářů a kurzů, se učitelé chomutovských škol zúčastňují seminářů a kurzů pouze v 7 %. Ze samotného vyhodnocení této otázky tedy usuzují, že učitelé v Praze pokládají za významný zdroj informací o vietnamských dětech internet a možnost účastnit se seminářů nebo kurzů, které jsou pro ně dostupné.

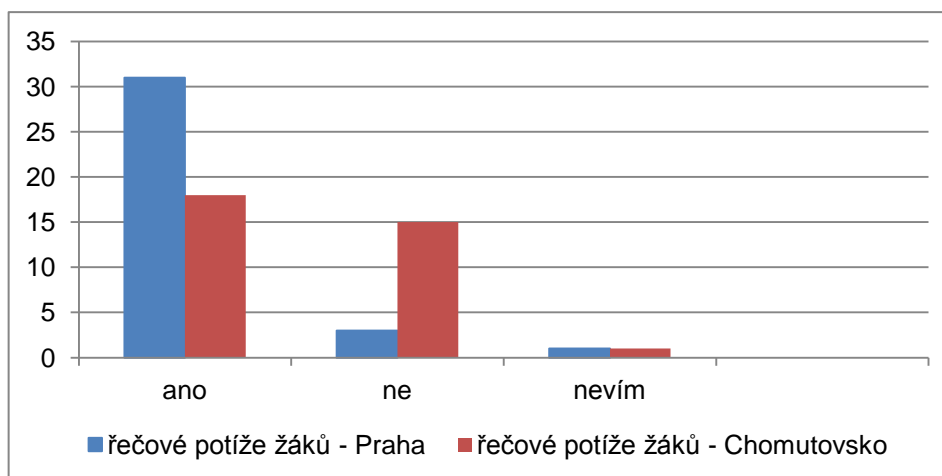
V další výzkumné otázce, směřované ke zkušenostem učitelů se vzděláváním vietnamských žáků, jsem se učitelů dotazovala, **co by měl učitel o těchto vietnamských dětech vědět**. Některé odpovědi učitelů pražských i chomutovských škol se v této otázce shodovaly. Shodnost odpovědí byla zejména v tom, že učitel by měl o vietnamských dětech vědět, jak dlouho vietnamské dítě pobývá v Česku, měl by znát rodinné zázemí žáka. Měl by znát jeho koníčky a zájmy. Dále učitelé společně uváděli, že jsou pro ně podstatné informace o samotných možnostech a schopnostech dítěte, a že by měli poznat co nejlépe samotnou osobnost dítěte. Učitelé dále v této otázce upozorňovali na to, že je třeba těmto dětem vyjadřovat podporu a spoluúčast, ale na druhou

stranu je třeba být na tyto děti od začátku důslední a vyžadovat dodržování dohodnutých pravidel, např. v chování i v domácí přípravě.

Pokládám za důležité, aby učitel věděl o vietnamském dítěti i to, **jakým jazykem doma hovoří**. Proto další otázkou dotazníku jsem zjišťovala právě tento jev. Z pražských učitelů uvedlo 32 učitelů, že vědí, jak se v rodinách jejich vietnamských žáků hovoří a uváděli, že se v rodinách hovoří vietnamsky. Tři pražští učitelé odpověděli, že nevědí, jakým jazykem jejich žáci doma hovoří. Na chomutovských školách je situace v této otázce obdobná. Z celkového počtu 34 učitelů uvádí 32 učitelů, že vědí, jakým jazykem se v rodinách vietnamských žáků doma hovoří. Pouze 2 učitelé uvedli, že neznají jazyk, kterým doma vietnamské děti hovoří.

Následující výzkumná otázka souvisí s komunikačním jazykem ve škole a otázkou u dotazovaných jsem zjišťovala, **zda mají vietnamské děti potíže v řečové komunikaci při vyučovací hodině**. Na pražských školách učitelé převážně uvedli, že vietnamské děti mají při vyučování potíže v řečové komunikaci. Z celkového počtu 35 učitelů takto odpovědělo 31 učitelů. Naopak 3 učitelé u vietnamských dětí potíže v řečové komunikaci neshledávají. Jeden učitel uvedl, že nedovede posoudit, zda potíže v řečové komunikaci u těchto dětí jsou. Také chomutovští učitelé uváděli, že vietnamští žáci mají potíže v řečové komunikaci. Z celkového počtu 34 dotazovaných odpovědělo souhlasně 18 učitelů. Potíže v řečové komunikaci podle 15 učitelů nemají vietnamské děti a jeden učitel uvedl, že tuto problematiku nedovede posoudit. Odpovědi na tuto výzkumnou otázku jsem zpracovala do grafu č. 3.

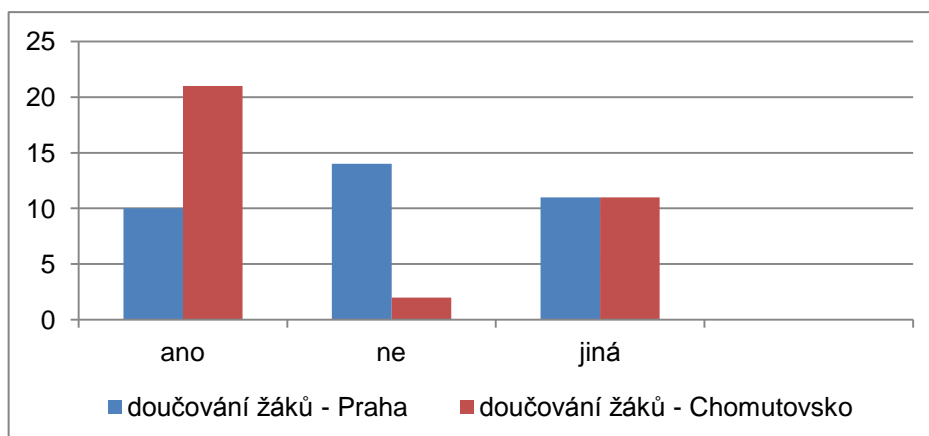
graf č. 3 - *potíže v řečové komunikaci žáků*



Na základě odpovědí učitelů usuzuji, že většina vietnamských dětí mají v české škole komunikační potíže. S otázkou komunikace souvisí začleňování vietnamských dětí do třídy české školy a socializace do společnosti.

Učitelé měli možnost posoudit, **zda potřebují vietnamské děti z pohledu pedagoga doučování v českém jazyce**, což byla následná otázka dotazníku pro učitele. Z pražských škol učitelé své odpovědi doplňovali zdůvodněním, ve kterém např. uváděli, že záleží na věku dítěte, ve kterém dítě vstoupí do základní školy. Pokud vietnamské dítě začne s docházkou do české základní školy již v 1. ročníku, může integraci zvládnout bez doučování českého jazyka. Na druhé straně se v odpovědích vyskytly i názory, že vietnamské děti potřebují doučování českého jazyka vždy, neboť čeština není pro ně mateřský jazyk a ve většině rodin se doma mluví vietnamsky. Na chomutovských školách se učitelé vyjadřovali, že doučování vietnamských dětí je u většiny těchto dětí nutností, protože doma v rodinách mluví odlišným mateřským jazykem. Jako jeden z dalších důvodů doučování v českém jazyce vidí učitelé, že vietnamské děti mají problém se slovní zásobou a porozuměním významu některých českých slov i s vlastním vyjadřováním a zvláště také se správnou výslovností hlásek, což vyplývá z rozdílnosti obou jazyků (češtiny a vietnamštiny). Přehled odpovědí učitelů uvádím v grafu č. 4.

graf č. 4 - doučování vietnamských žáků z pohledu učitelů



V této otázce učitelé připojovali své zkušenosti se vzděláváním vietnamských žáků. Z jejich odpovědí vyplývá poznatek, že je třeba se vždy také přiklánět k individuálním schopnostem a možnostem každého dítěte. Je třeba i navázat vzájemný kontakt se zákonnými zástupci vietnamských žáků nebo s osobami, které působí jako tlumočníci v rodině. U škol v Chomutově je doučování pouze v kompetenci učitele a záleží na jeho ochotě a iniciativě.

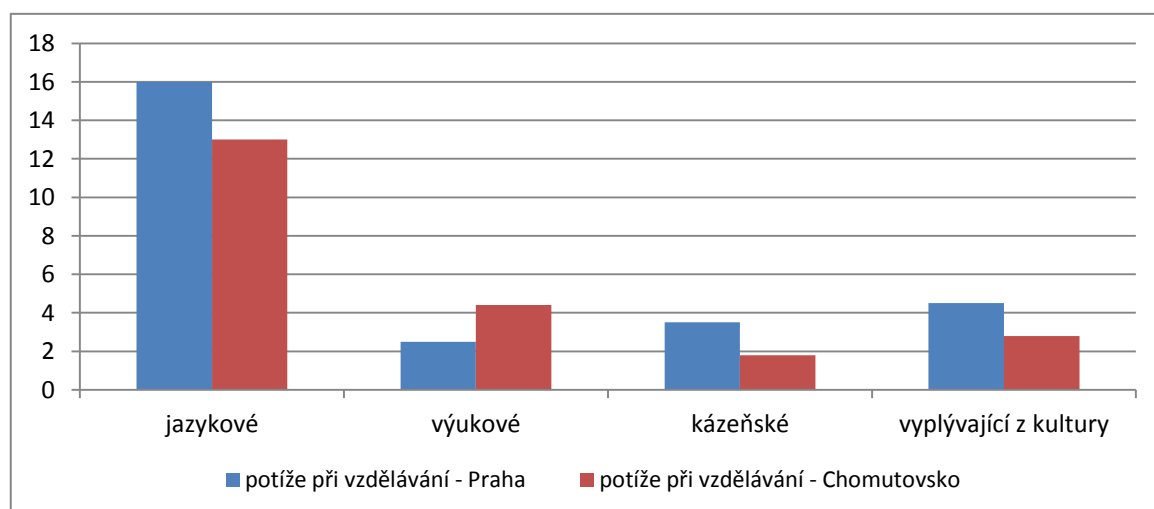
V následující otázce se zaměřuji na to, **jakým způsobem je zabezpečeno doučování českého jazyka u vietnamských dětí.** V předcházející otázce se učitelé pražských i chomutovských základních škol shodli na potřebě doučování českého jazyka u vietnamských žáků. K doučování vietnamských žáků mají učitelé rozdílné přístupy. Na pražských školách je doučování českého jazyka zajišťováno především systémově v samotném rozvrhu školy. Toto byla i nejčastější odpověď na položenou otázku v dotazníku. Dále učitelé uváděli, že doučování českého jazyka je zabezpečováno ze samotné iniciativy učitelů a také se v této problematice angažují neškolné organizace (Inkluzivní škola). Mezi odpověďmi byly i odpovědi, že doučování je zcela v kompetenci žáka a jeho rodičů. V základních školách na Chomutovsku bylo nejčastější odpovědí uváděno, že doučování je pouze z iniciativy vyučujících a dále zcela v kompetenci žáka a jeho rodičů. Částečně doučování doporučuje pedagogicko-psychologické porada v dotaci jedné hodiny českého jazyka týdně. Tato hodina není zařazena pravidelně do rozvrhu školy a je

zařazována po vyučování nebo před vyučováním. Celkem 4 oslovení učitelé (13,8 % z celkového počtu) pokládají otázku doučování vietnamských žáků na chomutovských školách za nedostatečnou.

Z odpovědí všech učitelů usuzují, že většina z nich pokládá za důležitou součást vzdělávání vietnamských žáků doučování v českém jazyce. Vzhledem k tomu, že čeština není mateřským jazykem vietnamských dětí, vždy se mohou tyto děti v českém jazyce zdokonalovat. Velkou jejich podporou je zájem ze strany učitele. Myslím, že z praxe pražských učitelů vyplývá dobrá zkušenost se začleněním doučování českého jazyka systémově do rozvrhu školy, protože takto se učitel může vietnamským žákům více individuálně věnovat a jejich vzdělávání v oblasti jazyka se stává systematictější.

Také následující otázka, směřovaná k učitelům, se týkala **potíží, které mohou mít vietnamští žáci při vzdělávání**. Jednotlivé odpovědi pražských i chomutovských učitelů jsem zaznamenala do grafu č. 5. Učitelé měli možnost vybírat z několika možností, mezi kterými byly potíže jazykové, potíže výukové, potíže kázeňské a potíže vyplývající z kulturní odlišnosti žáků. Možnost uvést jiné potíže, které mají vietnamské děti, žádný učitel nevyznačil.

graf č. 5 – *potíže vietnamských dětí při vzdělávání*



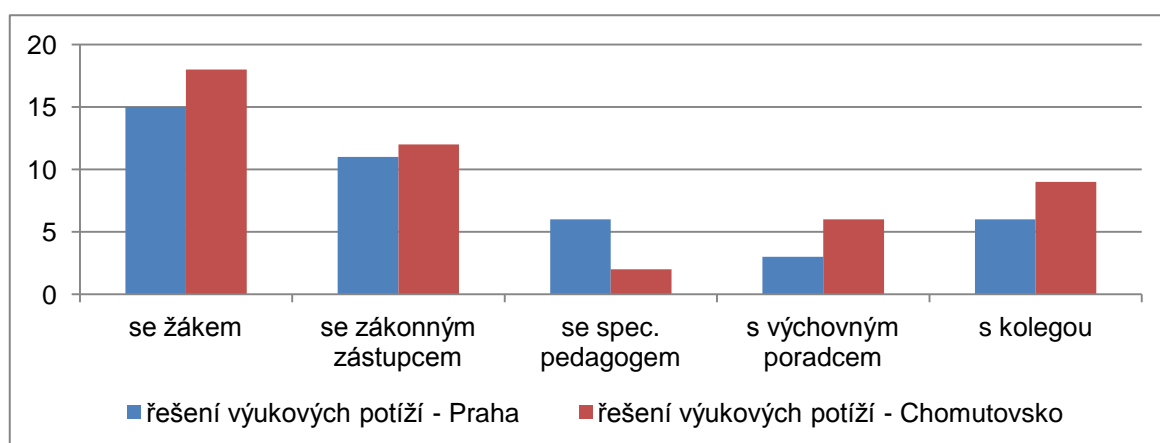
Jak lze vyčíst z uvedeného grafu č. 5, v pražských i chomutovských základních školách mají vietnamské děti nejvýraznější jazykové potíže. Tento jev pramení z odlišnosti jejich mateřského jazyka a také z toho, že čeština je pro ně obtížný jazyk, na který je potřebné u nich pohlížet jako na druhý cizí jazyk, kterému se vietnamské děti ve škole učí. Jako další obtíže při vzdělávání vietnamských žáků vyplynuly z dotazníků obtíže výukové. Mnozí z vietnamských dětí nerozumí významu všech českých slov a tím dochází ke vzdělávacím problémům nejen v českém jazyce, ale téměř ve všech ostatních předmětech, kde je uplatňován jazyk a komunikace. Komunikační problémy, které jsou v průběhu 2 - 3 let postupně odstraněny, ale přetrvávají problémy s pochopením učiva v souvislosti s významem českých slov. Za dobrou zkušenost pokládají učitelé zvyšování sebevědomí těchto dětí nebo jejich začlenění do kolektivu s menším počtem dětí. Jako další obtíže pražští učitelé uvádějí obtíže vyplývající z vietnamské kulturní odlišnosti, stejně jako na chomutovských základních školách. Za nejméně problémové jsou kázeňské potíže, které se objevují zcela výjimečně. V doplňujících odpovědích učitelé uvádějí, že vietnamské děti projevují zájem o výuku, jsou přístupné radám učitelů a pomoci ze strany svých spolužáků.

Jakou komunikaci s rodiči vietnamského žáka upřednostňujete v případě jeho potíží ve vzdělávání, byla další otázka pro učitele. Učitelé v Praze i na Chomutovsku nejvíce uplatňují osobní komunikaci, která bývá někdy zajišťovaná společně s tlumočníkem nebo „českou paní“, která se o dítě v době mimo školu stará. Tato osobní komunikace bývá nejčastěji uplatňovaná při osobních setkáních a při další možnosti písemně nebo telefonicky. Je zde třeba uvést, že komunikační problémy bývají problémem při těchto osobních schůzkách, kdy rodiče učiteli zcela nerozumí.

Problematiku vzdělávání vietnamských žáků mapuje následující moje otázka, **co učitelé upřednostňují při řešení výrazných výukových potíží těchto žáků.** Na základních školách v Praze je to využívání přítomnosti asistenta pedagoga a tlumočníka. Za výraznou pomoc pokládají možnost

využívání překladového slovníku. Někteří učitelé dále využívají možnost vytvoření individuálního vzdělávacího plánu nebo vyrovnávacího vzdělávacího plánu pro vietnamského žáka a možnost tolerance v hodnocení školních znalostí. Učitelé v Chomutově také upřednostňují toleranci v hodnocení školních znalostí a možnost vytvoření individuálního vzdělávacího plánu pro vietnamského žáka. Při výukových potížích čerpají učitelé i z materiálů pro multikulturní vzdělávání a ve vzdělávacím procesu uplatňují komunikační kruh. Rozdílnost v odpovědích učitelů v této otázce vychází z možností jednotlivých škol. Pražské školy využívají přítomnost asistenta pedagoga nebo tlumočníka, což žádný z učitelů na Chomutovsku neuvedl. Vytvoření individuálního vzdělávacího plánu pro vietnamského žáka upřednostňují učitelé pražští i chomutovští. Řešení výukových potíží vietnamských žáků jsem zpracovala do grafu č. 6, ve kterém jsem uvedla pět nejčastějších odpovědí v Praze a na Chomutovsku. V této otázce měli učitelé možnost označit více odpovědí, které charakterizují, s kým při řešení výukových potíží vietnamských žáků ve své praxi nejčastěji spolupracují. Výukové potíže vietnamských žáků řeší učitelé nejčastěji se samotným žákem, dále se zákonnými zástupci a o radu se obrací i na své kolegy. Z grafu je vidět, že učitelé nejméně využívají zkušeností se speciálním pedagogem a výchovným poradcem.

graf č. 6 - možnosti řešení výukových potíží vietnamských žáků



Následující otázka dotazníku byla zaměřena na vyučovací metody a zjišťovala jsem, **zda vietnamské děti výrazněji kladně nebo záporně**

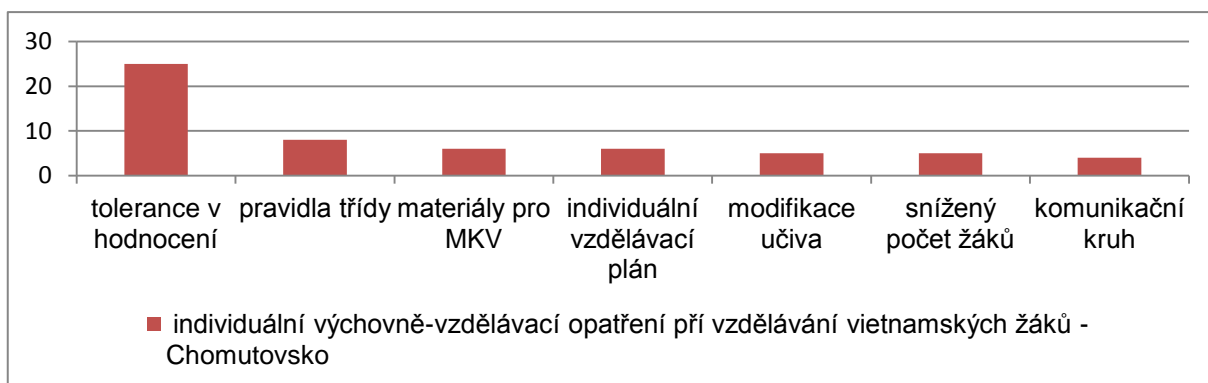
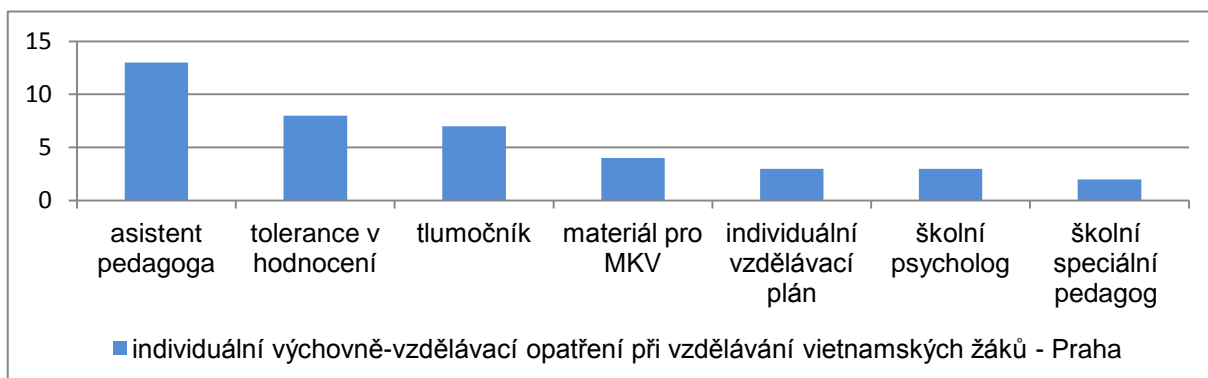
reagovaly na některé vyučovací metody. V pražských školách na tuto otázku odpovědělo záporně 29 učitelů a 6 učitelů odpovědělo kladně. Za jinou reakci na vyučovací metody učitelé uvedli např. používání názornějších pomůcek, které využívají k upevnění učiva a k jeho opakování. Dále uvádějí, že vietnamské děti jinak, spontánněji, reagují na odpočinkové činnosti – výchovy a při čtení textu s porozuměním. V pražských školách jsem zaznamenala i názor pedagoga, který uváděl, že žák se přestěhoval z jiné české školy a je věkem starší než jeho současní spolužáci a projevuje se u něho nelibost a nemá zájem o výuku, což negativně ovlivňuje jeho školní pokrok. V chomutovských školách na tuto otázku odpovědělo negativně 31 učitelů a 3 učitelé odpověděli kladně. Učitelé na Chomutovsku uváděli, že uplatňují mnohem více individuální přístup k těmto dětem a zařazování opakování učiva. Z odpovědí učitelů základních škol v Praze a na Chomutovsku usuzuji, že vietnamské děti nereagují výrazněji jinak na vyučovací metody než české děti. Je třeba si ovšem uvědomit, že záleží také na dané situaci, kolektivu třídy, řešení problému při výuce i momentálním psychickém stavu dítěte.

Další otázkou jsem zjišťovala, **zda mají vietnamští žáci závažnější výchovné problémy ve třídě.** K této otázce se učitelé pražských škol vyjádřili negativně v 29 odpovědích z celkového počtu učitelů a 6 učitelů uvedlo, že se u těchto dětí projevují drobné výchovné problémy, které spojují se změnami ve společnosti. Uvádějí tyto výchovné problémy: úmyslné porušování školního řádu a dohodnutých norem, fyzické konflikty, slovní napadání a pozdní příchody do školy. Učitelé uvádějí, že je malý zájem ze strany rodičů tyto výchovné problémy řešit. Většinu výchovných problémů řeší tedy učitelé opakovaným vysvětlováním daných třídních pravidel. Na chomutovských školách řeší učitelé výchovné problémy vysvětlováním a ujasňováním daných pravidel, domluvou a větší tolerantností. Dále učitelé využívají hodnocení chování v kolektivu třídy, kdy se k chování mají možnost vyjádřit a vysvětlit samotní žáci, jak vietnamští, tak čeští žáci. V Chomutově odpovídali učitelé pouze negativně a neshledávají u vietnamských dětí závažnější výchovné problémy. Vietnamské děti mají závažnější výchovné problémy zcela výjimečně. U vietnamských žáků v Praze

i na Chomutovsku učitelé nepovažují jejich kázeňské problémy za závažné, neboť k těmto závažným kázeňským problémům u vietnamských dětí nedochází.

V následující otázce jsem se učitelů dotazovala, **jaká používají individuální výchovně vzdělávací opatření ve výuce s vietnamskými žáky.** U této otázky mohli učitelé při svých odpovědích označit více možností. V této otázce jsem se chtěla od učitelů dozvědět, jaká preferují individuální výchovně-vzdělávací opatření ve výuce s vietnamskými žáky ve své praxi. Z odpovědí učitelů jsem vybrala pět nejfrekventovanějších odpovědí a zaznamenala jsem tyto odpovědi do grafu č. 7a, 7b.

graf č. 7a, 7 b – výchovně-vzdělávací opatření při vzdělávání vietnamských žáků

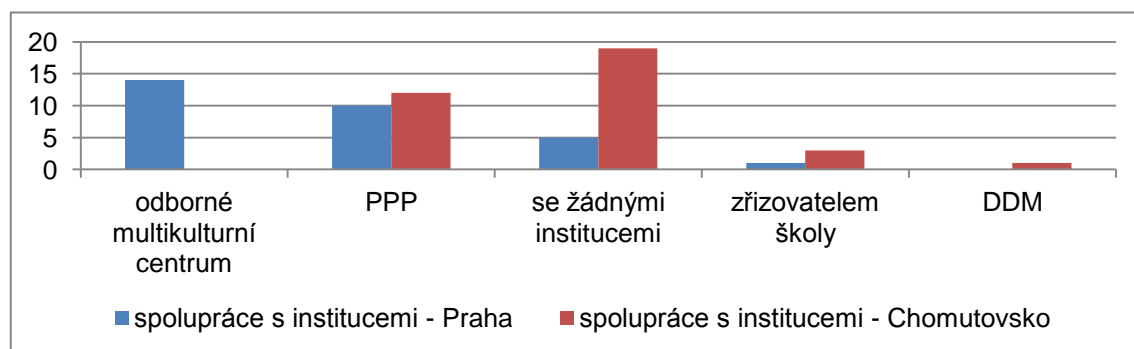


Nepředpokládala jsem, že učitelé v Praze a na Chomutovsku budou odpovídat stejně, přesto jsou určitá opatření, ve kterých se učitelé shodli. Mezi

ně patří tolerance v hodnocení vietnamských žáků, individuální vzdělávací plán těchto žáků, pravidla třídy a materiály pro multikulturní vzdělávání. Naopak můžeme z grafu vidět i určitou rozdílnost. Učitelé v Praze na první místo řadí využívání možnosti spolupráce s asistentem, kterou mají podloženou ve svých školních vzdělávacích programech. Dále ve svých odpovědích uvádějí i částečné využívání spolupráce se školním psychologem a školním speciálním pedagogem. Učitelé na Chomutovsku řadí na první místo toleranci v hodnocení. Ve svých odpovědích neuvádějí možnost využívání spolupráce s asistentem, školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem. Tyto rozdílné odpovědi souvisí s kompetencemi ředitelů daných škol, s možností využívání financovaných projektů MŠMT ČR. Možnosti škol souvisí i s počty vietnamských žáků v daném regionu, kdy v Praze je větší počet vietnamských dětí, než na Chomutovsku. V Praze je na školách zařazených do výzkumu téměř 3 krát více vietnamských dětí než ve vybraných školách v Chomutově.

V jedné z otázek výzkumu jsem zjišťovala, **s jakými institucemi učitelé při výchovně-vzdělávacím procesu vietnamských žáků spolupracují.** Učitelé měli v této otázce předloženou širší možnou škálu odpovědí a většina učitelů označila více možností. Do svého zhodnocení jsem zařadila čtyři nejčastější odpovědi pražských i chomutovských učitelů. Výsledky jsem zpracovala do grafu č. 8.

graf č. 8 – spolupráce s institucemi

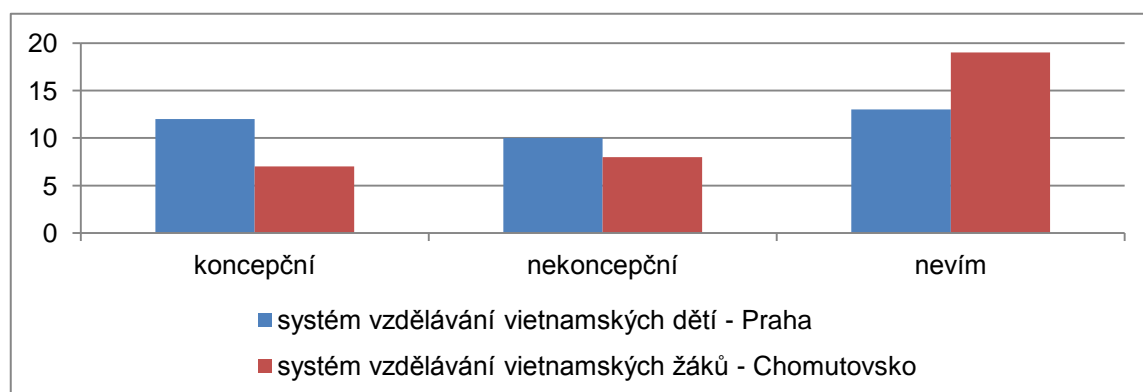


Z grafu č. 8 usuzuji, že spolupráce učitelů s institucemi je v obou porovnávaných oblastech rozdílná. V Praze učitelé nejvíce spolupracují

s občanským sdružením Multikulturní centrum v Praze, které mají dostupné na adrese v Praze 2, ul. Náplavní 2. Toto Multikulturní centrum v Praze pořádá pro učitele školení a semináře se zaměřením na migranty a integraci cizinců. Na Chomutovsku učitelé nejčastěji uvedli, že při vzdělávání vietnamských žáků spolupracují pouze s pedagogicko-psychologickou poradnou, která je podle mého názoru pro ně nejvíce dostupná.

Další otázkou v dotazníku jsem zjišťovala, zda **učitelé považují systém výchovy a vzdělávání vietnamských dětí na základní škole za koncepční**. U této otázky nemohu říci, že učitelé by odpověděli jednoznačně. Mezi názory byly kladné odpovědi, ale i odpovědi záporné a ve velké míře učitelé odpovídali, že to ze své pozice nedovedou posoudit. Názory učitelů jsem zpracovala do grafu č. 9.

graf č. 9 - *koncepčnost vzdělávacího systému vietnamských žáků*



Jak jsem již předeslala, názor, zda učitelé pokládají vzdělávací systém vietnamských žáků za koncepční, není jednoznačný. Jak ukazuje graf č. 9, u učitelů v Praze i v Chomutově převládá názor, že nevědí nebo není v jejich možnostech systém posoudit.

V závěrečné otázce dotazníku učitelé základních škol hodnotili, **co se jim při výuce vietnamských žáků v jejich praxi osvědčilo**. Učitelé z pražských základních škol uvedli, že mají dobrou zkušenost, když byli na tyto děti přísní a důslední, bez větší tolerance chyb. Tento přístup vedl

u vietnamských žáků k pečlivější domácí přípravě. Učitelé dále uvádějí, že předpokladem integrace těchto žáků je jejich zapojování do všech činností, zejména skupinových. Doporučují nevylučovat tyto děti z kolektivu a zařazovat činnosti, které vyžadují vzájemnou spolupráci dětí. Za dobrou zkušenost učitelé pražských škol pokládají doučování nad rámec výuky v běžných hodinách, např. zavedením volitelného předmětu nebo kroužku češtiny pro cizince. Mají dobrou zkušenost s tím, že každý vietnamský žák z 1. stupně má svého staršího „patrona“, který je ze stejné komunity. Kladně hodnotí i možnost zařazování školních projektů. Upozorňují také na nedostatek metodologické podpory a každý učitel tedy pracuje s takovými metodami a postupy, které se mu samotnému během praxe osvědčily. Uvedli, že používají širokou škálu metod, které využívají při vzdělávání i českých dětí. Používají různé učebnice, pracovní listy. Vytvářejí si s vietnamskými dětmi např. obrázkový slovník a pro výuku využívají počítač a internet. V rámci multikulturní výchovy je možné zařadit různé aktivity do výuky, kdy učitelé zařazují hry, hádanky a rébusy se zaměřením na vietnamskou kulturu, tradice a zvyky. Za neefektivní označili automatické zařazení vietnamského žáka do třídy o ročník níže. Mezi dětmi mohu vzniknout až 2 roky věkového rozdílu. A za neefektivní pokládají také výrazný individuální přístup k vietnamským dětem v běžných hodinách českého jazyka, kdy uvádějí, že je to v neprospěch ostatních dětí. Také učitelé základních škol na Chomutovsku vyjadřovali své zkušenosti s výukou vietnamských žáků. K názorům učitelů patří názor, že vietnamské děti nechtějí příliš hovořit o své zemi a kultuře. Některé rodiny s vietnamskými dětmi preferují spolupráci s „českou babičkou“, což je paní, která se stará o dítě v době, kdy jsou rodiče zaměstnáni. Často je to právě ona, která má velký vliv na domácí přípravu vietnamského žáka, působí jako kontaktní osoba pro rodiče a školu a rozvíjí u těchto žáků komunikační schopnosti v českém jazyce. Ze zkušeností učitelů dále vyplývá odpovědnější přístup vietnamských dětí k samotnému vzdělávání. Učitelé pozorují rozdílný přístup rodičů ke vzdělání vietnamského chlapce a dívky, což pramení ze zvyků a tradic vietnamské kultury. Rodiče těchto žáků mají většinou v úctě profesi učitele, který vzdělává jejich dítě a i tak přistupují k českému učiteli. Rodiče vietnamských dětí mají zájem o vzdělávání

svých dětí, ale uvádějí, že jazyková bariéra u rodičů je někdy větší než u samotných dětí.

Metodu volných rozhovorů s učiteli v pražských školách jsem uskutečnila v únoru 2014. Vzorek pro rozhovory tvořilo celkem 6 učitelek z obou pražských škol. Tyto učitelky jsem zvolila na základě jejich dlouholeté praxe se vzděláváním vietnamských žáků. Jejich zkušenosti lze formulovat následovně: spolupráce s multikulturním centrem v Praze a s pedagogicko-psychologickou poradnou, podpora při absolvování kurzů pro učitele žáků – cizinců ze strany vedení školy, možnost pořizování pomůcek pro výuku těchto žáků, možnost přístupu k moderním technickým pomůckám – např. k interaktivní tabuli. Za dobrou zkušenost učitelky pokládají také hry, při kterých se vietnamské děti učí česká slova – obrázkové pexeso nebo puzzle. Dále dokládají, že pro tyto děti je potřeba mít v zásobě dostatek názorných obrázků, dostatek časopisů, na kterých si zvětšují zásobu českých slov. Učitelky, se kterými jsem vedla volné rozhovory, velmi kladně hodnotily s porovnáním s českými dětmi vyšší pracovní nasazení.

8. 2 Vyhodnocení dotazníků pro učitele

Na základě shromážděných odpovědí z dotazníků pro učitele mohu zhodnotit stanovené výzkumné předpoklady. Dotazovaní učitelé potvrdili předpoklad, že vietnamské děti mají v české škole komunikační potíže, které se odrážejí ve všech předmětech, kde se uplatňuje komunikace a český jazyk. Tyto potíže pramení z rozdílnosti jejich mateřského jazyka. Vietnamské děti se velmi rychle adaptují na vzdělávání v české škole, ale ve vietnamských rodinách si dále uchovávají hodnoty vlastní komunity a tím u nich vzniká zmatenost týkající se vlastní identity. Podle učitelů mají nejmenší vzdělávací obtíže vietnamské děti v matematice, kde dosahují úspěchu. Mezi výzkumnými předpoklady jsem uvedla, že k odstraňování jazykových potíží pomáhá vietnamským dětem také doučování češtiny. Můj předpoklad dotazovaní učitelé potvrdili tím, že jako dobrou zkušenost při vzdělávání těchto dětí uvedli doučování nebo kurzy češtiny pro vietnamské děti, uskutečňované nad rámec

samotné výuky. Za efektivní považují 2 - 3 hodiny českého jazyka týdně navíc. Při takovém doučování se učitelé mohou dětem více individuálně věnovat a lépe s nimi pracovat. Myslím si, že v tomto směru hodně záleží na podpoře ze strany vedení školy a na spolupráci se samotnou rodinou dítěte. Dalším mým předpokladem bylo, že vietnamské děti mají v kolektivu české třídy výchovné a kázeňské problémy. Na základě odpovědí učitelů mohu říci, že tento můj předpoklad učitelé nepotvrdili. Uváděli, že u těchto dětí není třeba řešit výraznější výchovné nebo kázeňské problémy. Z dotazníků u pražských škol jsem shromáždila podnětné zkušenosti se vzděláváním vietnamských dětí. Za tyto podnětné zkušenosti pokládám:

- 1) zařazení doučování českého jazyka v podobě volitelného předmětu nebo kroužku – čeština pro cizince
- 2) používání pracovních listů a učebnic pro žáky – cizince
- 3) doporučení, aby vietnamský žák z 1. stupně měl k sobě staršího kamaráda ze stejné komunity – „svého patrona“ (pokud škola má i některé vietnamské děti na 2. stupni)
- 4) využívat širší škálu vzdělávacích metod – využití názorných pomůcek, vytvoření vlastního slovníčku, názorné metody, opakování a procvičování formou her, s využitím dramatické výchovy
- 5) využít možnost vytvoření individuálního vyrovnávacího plánu žáka - cizince, ve kterém by bylo učivo rozvrženo podle potřeb vietnamského žáka, především v českém jazyce

9 Akční učitelský výzkum v 5. ročníku ve třídě složené z českých a vietnamských žáků

Vzhledem k tomu, že vietnamské děti učím již čtvrtým rokem, zařadila jsem do výzkumné části práce i akční výzkum učitele. Akční učitelský výzkum budu realizovat na základní škole v Chomutově, ve třídě pátého ročníku, kde v letošním školním roce vyučuji. Bude založen na pozorování a doplněn analýzou prací dvou vietnamských dětí z dané třídy. Při analýze prací vietnamských žáků se zaměřím na jejich písmo, které je výstupem za první

vzdělávací období základního vzdělávání. Dále budu hodnotit a srovnávat osvojování pravopisných jevů v pátém ročníku s ohledem na posouzení vývoje od 2. ročníku. Zhodnotím i komunikační dovednost obou dětí při hodinách, jejich aktivitu, vyjadřování myšlenek, tvoření rozvinutých souvětí. Budu charakterizovat třídní kolektiv z hlediska jeho heterogenního složení a vyhodnocovat pozorování vietnamských dětí v kolektivu třídy. Zaměřím se především na práce v českém jazyce, abych mohla porovnat jejich vývoj v komunikaci, dovednostech a znalostech české gramatiky. Pro zhodnocení úrovně znalostí obou žáků jsem vybrala stejná cvičení v průběhu tří let. Pro potřeby diplomové práce přikládám v příloze č. 3 souhlas zákonných zástupců s používáním písemných prací vietnamských dětí z mé třídy.

9. 1 Charakteristika třídy a vietnamských dětí ve třídě

Třída, ve které budu realizovat akční výzkum učitele, je tvořena 20 žáky, 11 chlapci a 9 děvčaty. Tuto třídu učím od 1. ročníku. Složení třídy se během pěti let několikrát změnilo. Některé děti se odstěhovaly a jiné naopak přistěhovaly. Velkou změnou pro mě i pro samotné děti bylo přijetí dvou vietnamských žáků – jednoho chlapce a jedné dívky. Byli přijati ke vzdělávání do naší školy během 2. ročníku, v březnu roku 2011. Obě děti přišly do třídy v rozmezí jednoho měsíce. Vstupní informace o obou dětech jsem získala z dokumentů, kterými dokládali zákonní zástupci vzdělávání dětí ve Vietnamu a z katalogových listů z předcházejících škol. Obě vietnamské děti mají lehce nadprůměrný intelekt. Mají přirozenou inteligenci. Při práci ve škole i doma jsou pečliví a snaživí. Do aktivit při vyučování se zapojují, ale někdy zadanou otázku špatně pochopí a musím jim blíže úkol vysvětlit. Nevykazují vývojové poruchy učení ani chování. Kolektiv českých dětí jsem předem informovala o tom, že do naší třídy bude chodit nový spolužák, který se narodil v jiné zemi a nebude rozumět všemu, co se budeme ve škole učit. Myslím, že některé děti si nedovedly tuto novou situaci ve třídě představit. Ve třídě proběhlo přijetí vietnamského chlapce v přátelské atmosféře, podáním ruky a každý z dětí se

představil. Stejně probíhalo přijetí vietnamské dívky do naší třídy o měsíc později.

Vietnamský chlapec žije v České republice od roku 2010, kdy bydlel s rodiči v Chebu. Zde také začal navštěvovat 2. třídu ZŠ. V březnu 2011 se celá rodina přestěhovala do Chomutova a chlapec byl k základnímu vzdělávání přijat do naší školy a zařazen do třídního kolektivu, kde byl menší počet dětí. Chlapec byl kolektivem dětí přijat velmi pěkně, ale z jeho strany byly vidět počáteční určité rozpaky, která příkládám jazykové bariéry a menší schopnosti komunikovat v českém jazyce. Zpočátku měl velké jazykové problémy, v ústním i psaném projevu v českém jazyce, ale i v předmětech, které souvisí s potřebou jazyka. Snažila jsem se během vyučování individualizovat výuku, ale pokud jsem s ním nepracovala, chlapec nebyl schopen úkoly řešit. Hledala jsem tedy jiný způsob práce s tímto chlapcem. Ze své iniciativy jsem chlapci a rodičům doporučila doučování, které jsme zařadili jednou týdně. Podle svých možností jsem se s rodiči domluvila na doučování od 7, 00 hodin, tedy před samotným vyučováním. Na toto doučování chodil chlapec velice nepravidelně. Omlouval se, že zapomněl nebo zaspal, někdy byl i nemocný. Při hodinách byl chlapec snaživý a ve svých možnostech se do výuky zapojoval. Úspěch zažíval především v matematice, která je jeho oblíbeným předmětem i dnes. V českém jazyce měl problémy s vyslovováním správné délky hlásek, s melodií a přízvukem slov. S odstupem času docházelo ke zlepšování v jeho mluveném projevu. Myslím, že mu velmi pomohlo, když děti přinesly do třídy knížky s českými básničkami a během přestávek si s chlapcem ukazovaly obrázky a četly s ním. Chlapec byl schopný se naučit z paměti, ale významu jednotlivých slov nerozuměl. Dnes chodí již třetím rokem do naší třídy a i přes velký pokrok přetrvávají u něho občasné problémy s vytvářením správných tvarů při skloňování podstatných jmen a při časování sloves. Je pro něho problém tvoření větných celků, což souvisí s porozuměním významu jednotlivých slov. Z hlediska vzájemných vztahů vzniklo mezi chlapcem a ostatními dětmi přátelství. Pro svou otevřenou povahu a po překonání počátečního ostychu má

mezi dětmi kamarády. Nemusím řešit výchovné nebo kázeňské problémy, které by inicioval samotný chlapec.

Vietnamská dívka přišla do naší třídy o několik dní později. V ČR žila již od svých čtyř let a chodila i do české mateřské školy. Tato dívka žila od příjezdu z Vietnamu v Chomutově, ale v jiné části města. Po přestěhování rodiče zvolili ke vzdělávání své dcery naší školu. Vzhledem k tomu, že se jednalo o vietnamskou dívku, byla také zařazena do kolektivu naší třídy. Dívka je skromná, milá a tichá. Dívka se mnohem rychleji sžila s novým kolektivem českých dětí a již v počátku měla kolem sebe děvčata, pro která byla novou kamarádkou. Se socializací tedy neměla žádné problémy. To příkládám také tomu, že v Česku žije již sedmým rokem a od počátku se pohybuje v kolektivu mezi českými dětmi. Dívka byla při zařazení do naší třídy na lepší jazykové úrovni, což bylo hned v počátku patrné. I ona má občasné problémy, kdy nepřesně skloňuje méně častá podstatná jména. Občas chybuje, kde je třeba znát význam daných slov. Dívka velice ráda čte, nejraději má knížky o zvířatech. Bezprostředně reaguje a zapojuje se do života třídy. Vzhledem k tomu, že dívka žije v Česku delší dobu, není u ní tak výrazná jazyková bariéra, která by měla negativní vliv na její vzdělávání. Se stoupající náročností českého jazyka se vyskytují i u dívky obtíže v češtině, přesto patří mezi děti s lepším průměrem ve třídě. Na doporučené doučování pravidelně dívka dochází. Myslím, že dívka je silně motivovaná svými rodiči, kteří ji výrazně ve vzdělávání podporují. Ani ona nemá žádné výchovné ani kázeňské problémy. Obě vietnamské děti, které učím, se do kolektivu českých dětí zařadily bez problémů. Každý má v třídě kamarády, se kterými se schází i mimo vyučování. K jejich rychlému začlenění do české třídy přispěla podle mého názoru i jejich klidná, přátelská a nekonfliktní povaha. Pro obě děti byla významná pochvala, která je motivovala k další práci. Také české děti přijaly své vietnamské spolužáky bez projevů pohrdání.

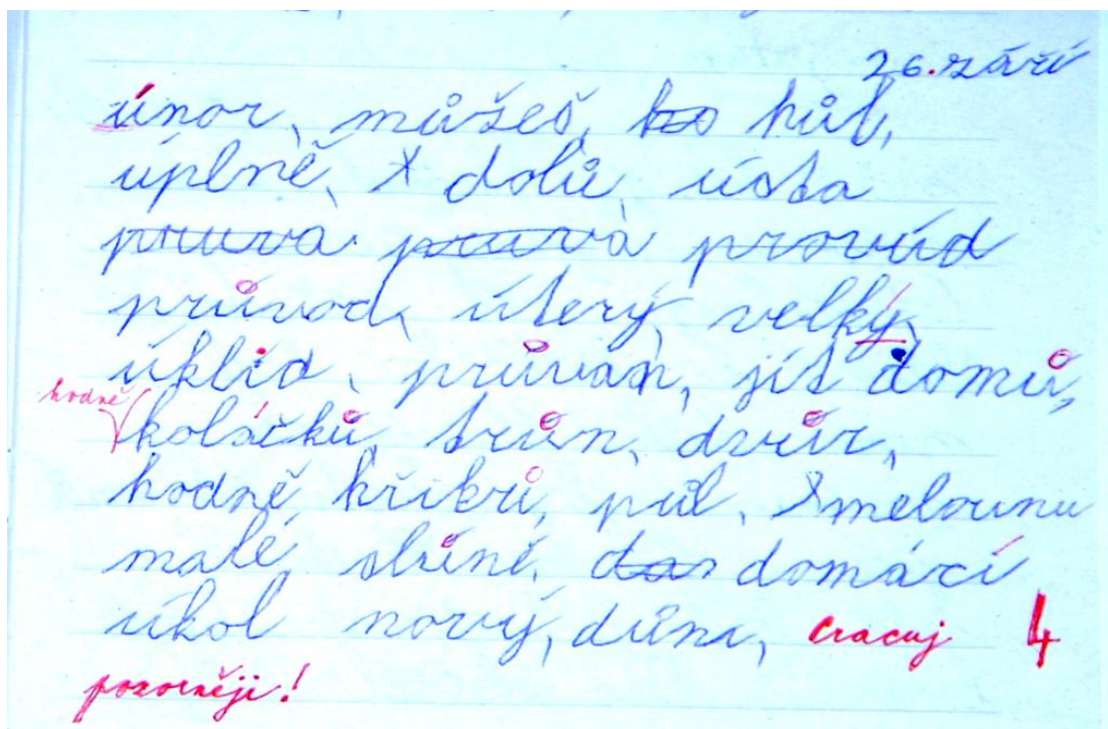
9. 2 Rozbor prací vietnamského chlapce v českém jazyce

Jak jsem již uvedla, vietnamský chlapec žije v ČR čtyři roky a do naší třídy chodí třetím rokem. Během tohoto období se jeho mluvený i psaný projev v češtině výrazně zlepšil. Na jeho práci budu dokladovat úroveň jeho psaného projevu v českém jazyce. Pro každý ročník jsem vybrala jedno cvičení žáka.

Cvičení na opakování učiva z 2. ročníku (září 2011)

Cvičení z 2. ročníku bylo zaměřené na pravopis **ú/ů** (obrázek č. 1). Tento pravopisný jev byl předem procvičován společně ústně i písemně na tabuli. Jednotlivá slova cvičení žáci opisovali a doplňovali ú/ů. Chlapec vypracoval toto cvičení rychle. Chlapec měl ve cvičení 12 chyb a klasifikovala jsem ho známkou 4 a pod vypracované cvičení jsem mu připsala slovní komentář. Chlapec chyboval ve sledovaném pravopisném jevu (ú/ů) a v délce samohlásek. Chlapec měl problém i s přepisem slov, kdy několikrát jedno slovo opravoval (3. řádek).

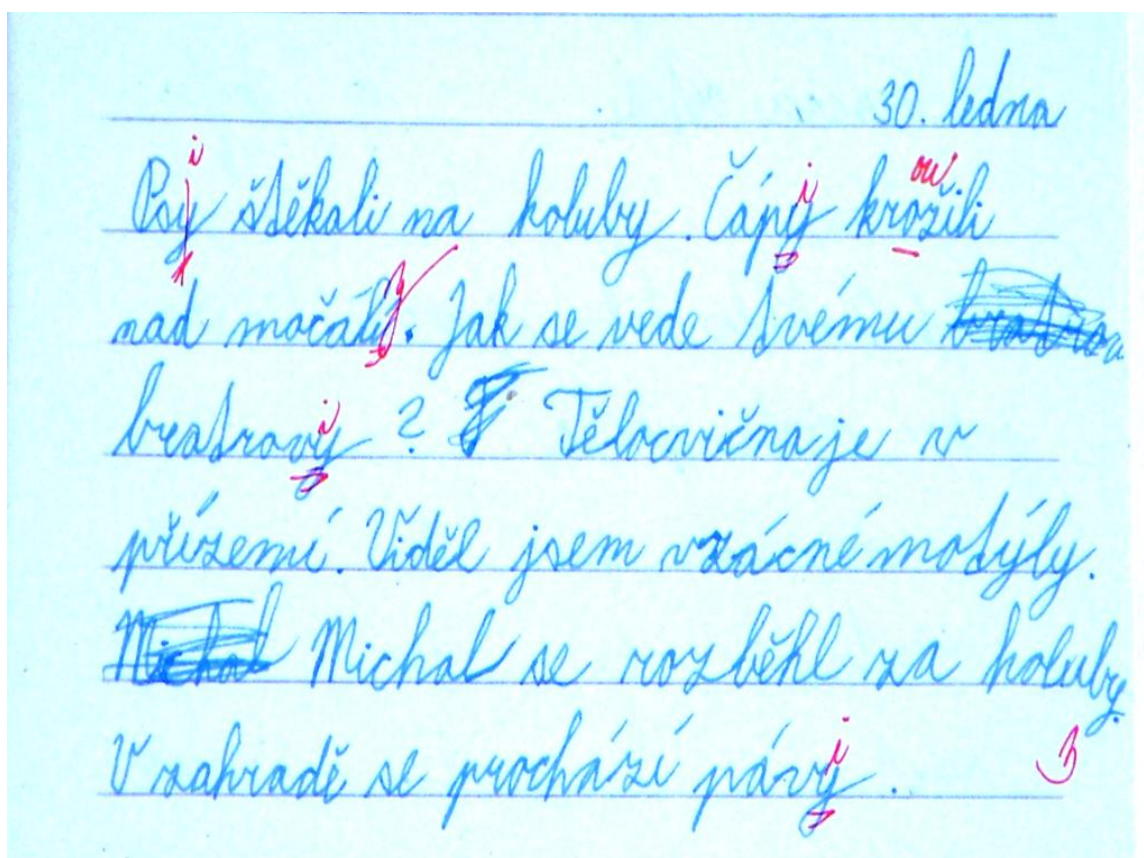
obrázek č. 1 – práce vietnamského žáka



Cvičení zaměřené na pravopis koncovek podstatných jmen (leden 2012)

Cvičení bylo zaměřené na probrané a zopakované učivo 4. ročníku (obrázek č. 2). Bylo sestaveno na opakování pravopisu koncovek podstatných jmen rodu mužského. Toto učivo je pro vietnamské děti obtížné, neboť ve vietnamštině skloňování neexistuje. Vzhledem k náročnosti cvičení jsem chlapce klasifikovala mírněji a hodnotila jsem ho známkou 3. Ve cvičení chyboval právě v koncovkách podstatných jmen. Chlapec měl několikrát ve cvičení problém s opisem a chyby opravoval škrťáváním slov. Při srovnání chlapcova písma z minulého ročníku, je vidět zlepšení – píše menší písmena a úhledněji. Jeho písemný projev působí sebejistěji.

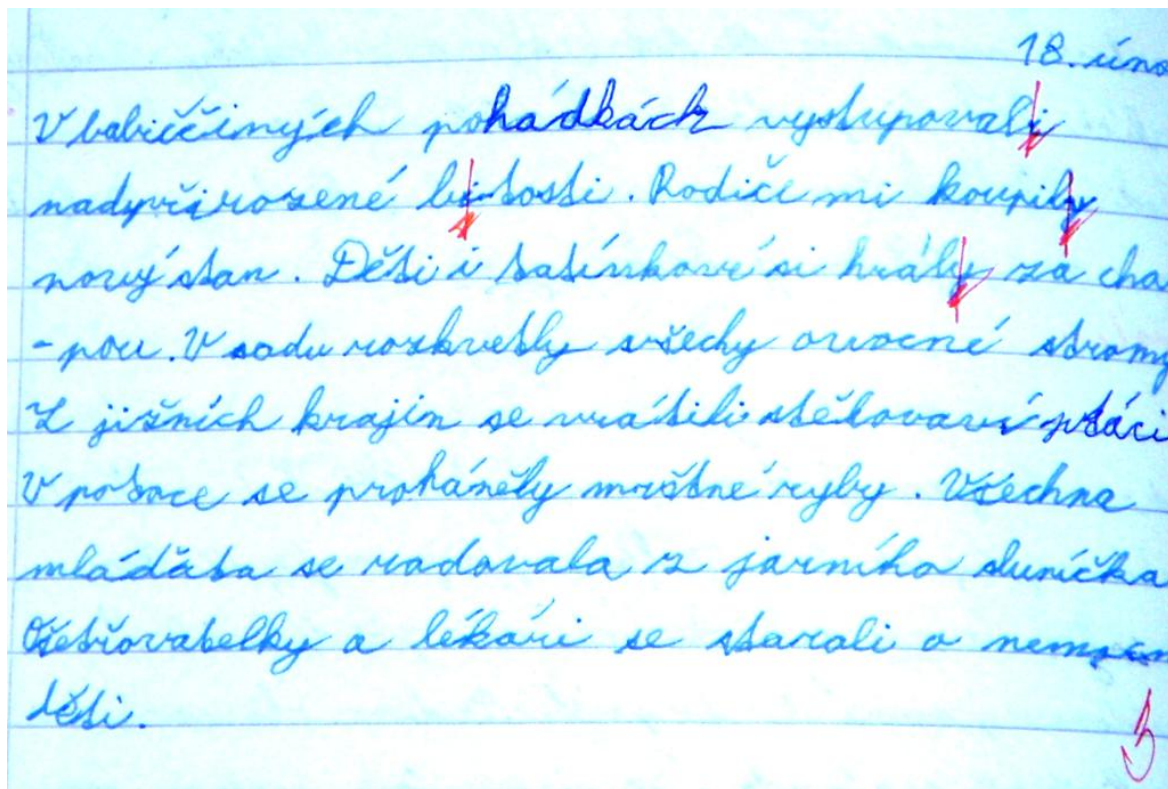
obrázek č. 2 – práce vietnamského žáka



Cvičení s více pravopisnými jevy (únor 2014)

V tomto cvičení si děti procvičovaly několik pravopisných jevů – vyjmenovaná slova, koncovky podstatných jmen, shodu přísudku s podmětem a koncovky přídavných jmen (obrázek č. 3). Cvičení bylo předem procvičováno v předešlé hodině a v následující hodině žáci cvičení přepisovali a doplňovali **i/y/a**. Chlapec měl ve cvičení čtyři pravopisné chyby, které byly většinou ve shodě přísudku s podmětem. Jednou chyboval ve vyjmenovaných slovech. Klasifikovala jsem ho známkou 3. Vzhledem k náročnosti cvičení si myslím, že chlapec opakované učivo 5. ročníku zvládá velmi dobře. Jeho samotný písemný projev se výrazně zlepšil. Píše úhledně, slova nepřepisuje, neopravuje škrtním a nechybuje v délce samohlásek. Ke zlepšení došlo i při komunikaci. Chlapec sám ze své iniciativy hovoří před dětmi, a rád se zapojuje do rozhovorů ve třídě. Během vyučování je aktivní. Z vyučovacích předmětů má rád matematiku a tělocvik.

obrázek č. 3 – práce vietnamského žáka



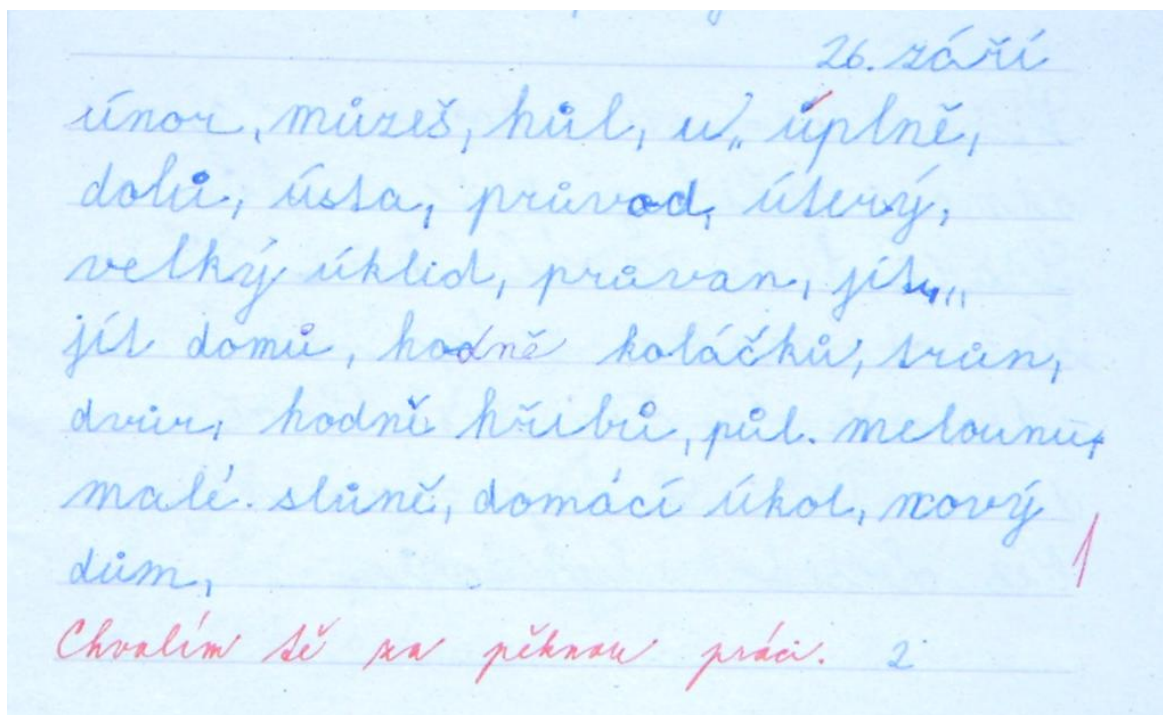
9. 3 Rozbor prací vietnamské dívky v českém jazyce

Vietnamská dívka žije v ČR sedmý rok. V naší třídě se vzdělává třetím rokem. Dívka nemá s komunikací v češtině žádné výrazné problémy, plyně s dětmi hovoří. V písemném projevu se vyjadřuje bez výraznějších chyb. Na práci dívky budu dokladovat její úroveň psaného projevu v českém jazyce.

Cvičení na opakování učiva z 2. ročníku (září 2011)

Dívka vypracovala stejné cvičení na opakování učiva 2. ročníku (obrázek č. 4) jako její vietnamský spolužák. Dívka ve cvičení chybovala jednou a její práci jsem klasifikovala 1. Pod cvičení jsem připsala pochvalu za pěknou práci. Zaujalo mě, jak dívka opravuje svoji chybu ve cvičení (1. a 3. řádek). Chybu opravuje uvozovkami. Její práci hodnotím za velmi zdařilou.

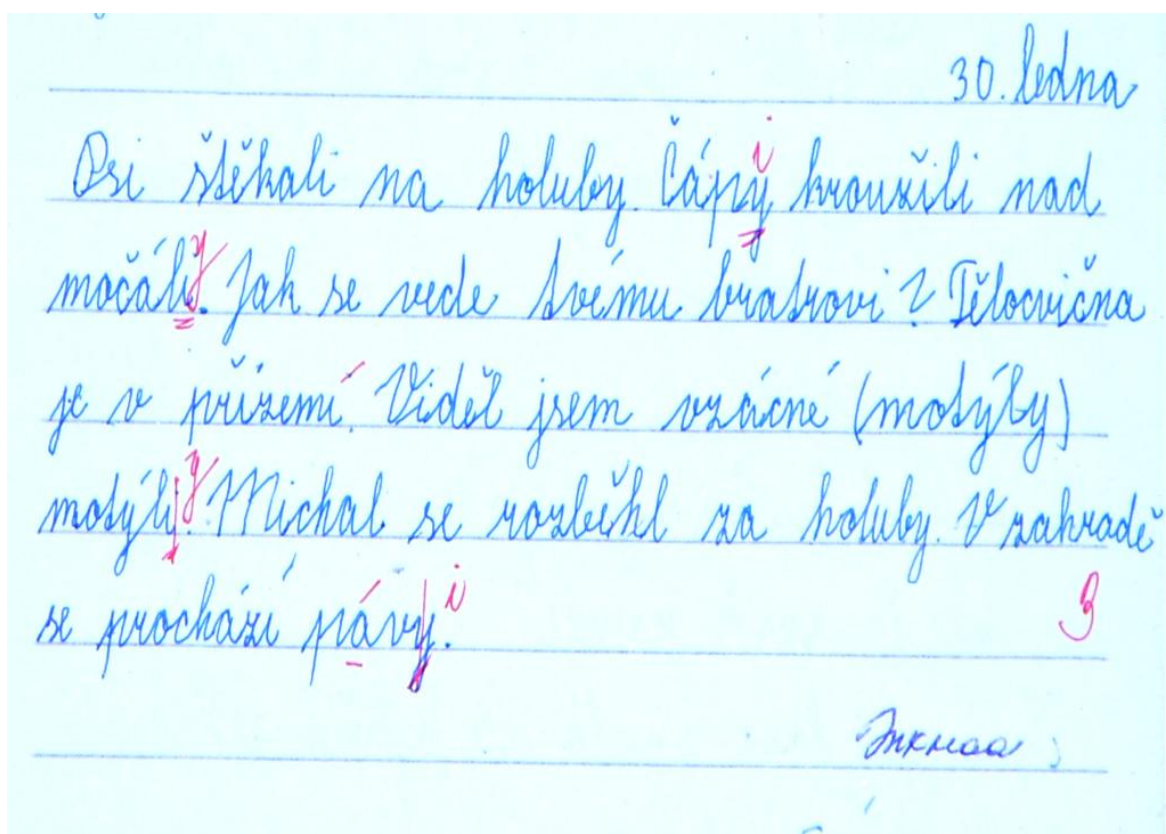
obrázek č. 4 – práce vietnamské dívky



Cvičení zaměřené na pravopis koncovek podstatných jmen (leden 2012)

Také dívka ve cvičení zaměřeném na pravopis koncovek podstatných jmen rodu mužského chybovala (obrázek č. 5). Její práci jsem hodnotila známkou 3. Dívka měla dále chyby v délce samohlásek. Její písmo je úhlednější. Při porovnávání prací obou vietnamských dětí vidím, že přetrvávají chyby v délce samohlásek a pro obě děti je obtížné skloňování podstatných jmen. Skloňování podstatných jmen činí těmto dětem velké obtíže, protože neznají význam všech slov a neumí si na podstatné jméno ukázat správným ukazovacím zájmenem. Obtížným podstatným jménem bylo pro dívku slovo **močál**. Před samostatným písemným úkolem jsem jí sice vysvětlila význam tohoto slova, ale nedovedla si ho propojit s konkrétním předmětem, věcí. Také vietnamský chlapec chyboval v tomto obtížném slově.

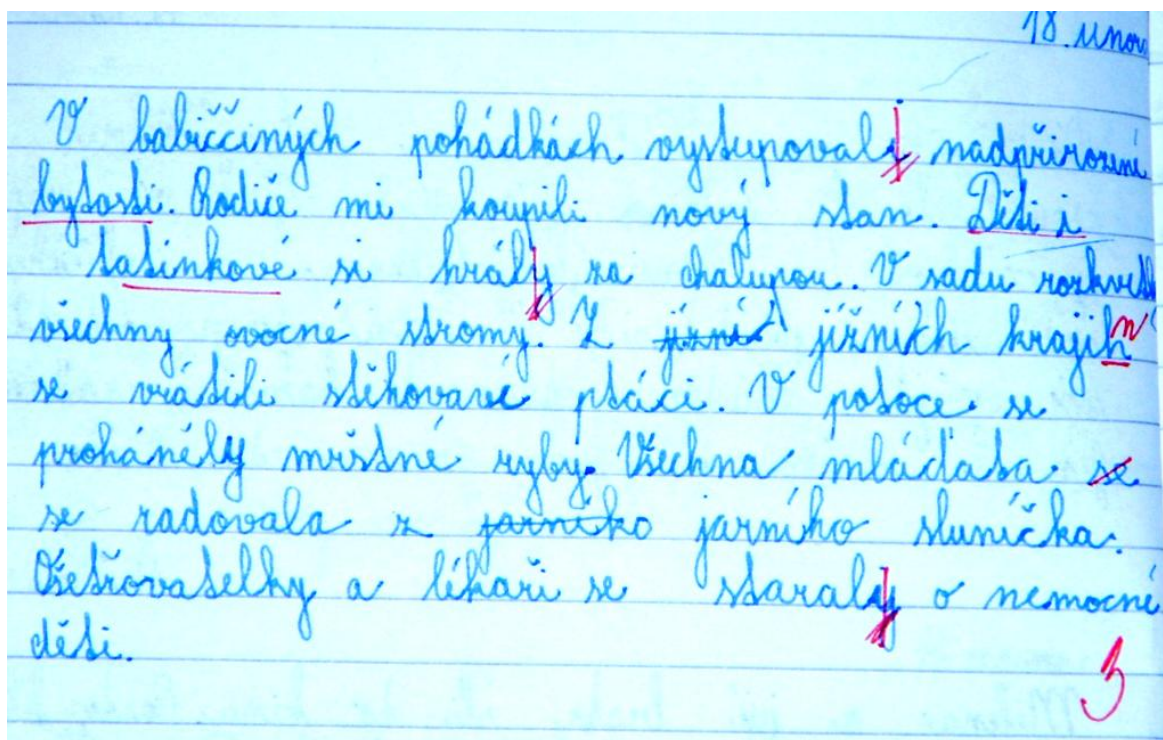
obrázek č. 5 – práce vietnamské dívky



Cvičení s více pravopisnými jevy (únor 2014)

Toto cvičení bylo pro dívku obtížné (obrázek č. 6). Při přepisu a doplňování neúplných slov musela dívka pracovat velmi pozorně a dobře se orientovat v odůvodňování pravopisných jevů. V celém cvičení měla čtyři chyby, které byly ve shodě přísudku s podmínkem. Její práci jsem klasifikovala známkou 3. Také vietnamská dívka v tomto cvičení pracovala dobře. Je vidět, že učivo v 5. ročníku je pro vietnamské děti velmi náročné. Postupně dívka odstraňuje problém s délkou samohlásek. V komunikaci nemá problém. S dětmi ze třídy se přátelí, velice ráda čte české knížky a ráda zpívá.

obrázek č. 6 – práce vietnamské dívky



9. 4 Vyhodnocení akčního výzkumu ve třídě

V době, kdy jsem se zaměřila na práci těchto dětí, byly už v jejich písemných pracích vidět rozdíly. Z hlediska úpravy písma má dívka úhlednější písmo. Během tří let se u jejího písma změnil sklon písma i jeho velikost. Jednotlivé tvary písmen píše správně. Její písmo je čitelné. Chlapcovo písmo

se během tří let změnilo výrazněji. Změnila se u něho velikost písmen. Nyní má chlapec písmo úhlednější a čitelnější. Při psaném projevu získal už jistotu. Oporou pro psaní mají vietnamské děti ve třídě obraz s tvary písmen. Každé učivo českého jazyka je pro obě děti vždy novým jevem, se kterým se setkávají poprvé. Potřebují více času na to, než si učivo osvojí a začnou ho uplatňovat. Při vyučování pracují aktivně, ale většinou chybně. Obě vietnamské děti sedí v lavici s českým spolužákem, který jim při učení pomáhá. I přes pravidelné procvičování přetrvávají u chlapce ve 3. ročníku problémy s učivem 2. ročníku. Je pro něho obtížné správně přepsat daná slova a zaměřit se na pravopis ú/ů, ve kterém značně chyboval. Do české školy chodí teprve krátce a zatím učivo příliš nezvládá. U něho jsem se zaměřovala primárně na komunikaci v českém jazyce, správné vyslovování skupin dě, tě, ně, di, ti, ni, což chlapci činilo velké obtíže. Postupně jsem přidávala učivo z předešlých ročníků – psaní i/y (í/ý) ve slovech se skupinou tvrdých a měkkých souhlásek, psaní velkých písmen (na začátku věty, u vlastních podstatných jmen). Velkým problémem pro něho byla vyjmenovaná slova. U slov méně používaných nevěděl jejich význam a chybně si odůvodňoval slova příbuzná, což je předpoklad pro správný pravopis vyjmenovaných slov. Během 4. ročníku, kterým je stěžejní učivo pravopis koncovek podstatných jmen, se jeho práce zlepšila. U běžných podstatných jmen zvládne určit jejich rod, ale problémem je pro něho vytvořit 2. pád podstatného jména a následné přiřazení ke vzoru. Z toho vyplývají i chyby v pravopisu koncovek podstatných jmen. V 5. ročníku si již předešlé učivo upevnil. Zvládá dobře pravopis přídavných jmen měkkých a tvrdých. V předloženém cvičení měl chyby ve shodě přísudku s podmětem, což se u něho objevuje i v jiných cvičeních. Ve cvičeních, ve kterých jsou všechny dosud probrané pravopisné jevy, se dobře orientuje. Celkově chlapec pracuje během hodin aktivně, hodně se hlásí, snaží se zapojovat do práce ve třídě. V jeho ústním projevu se vyskytují chyby ve správných tvarech slov (podstatná jména, slovesa), která mu během hovoru opravuji. Myslím, že chlapec je schopen se česky naučit a během 2 -3 let to jistě zvládne.

Dívka se český jazyk učí déle než chlapec. Významně se na jejich výsledcích podílí paní, která se o dívku odpoledne stará a připravuje se s ní do školy. Na jejím písemném i ústním projevu je to zřetelné. Učivo 2. ročníku zvládala velmi dobře, což dokládám cvičením 3. ročníku. Během 4. ročníku, kdy se náročnost zvýšila, měla se zvládnutím stejné potíže jako chlapec. Skloňování ani časování ve vietnamštině neexistuje a pro tyto děti je to zcela nový jev. S obtížemi zvládla podstatná jména a jejich pravopis. S přibývajícím ročníky přibývá i náročnost učiva. V 5. ročníku se vzhledem k náročnosti a obtížnosti v učivu orientuje velmi dobře. Komunikaci při vyučování zvládá dobře. Obě vietnamské děti mnohdy pracují lépe než děti, které mají češtinu jako svůj mateřský jazyk. Významný vliv na jejich práci ve škole má podpora rodiny, která pokládá vzdělání za prioritní. Přesto, že obě rodiny doma mluví pouze vietnamsky, patří obě vietnamské děti k prospěchově lepším dětem ve třídě. Protože rodiče plánují zůstat v ČR natrvalo, cíleně motivují i své děti ke vzdělávání. Podle mého názoru je pouze otázkou času, kdy se jejich práce ve škole ještě zlepší.

10 Shrnutí výzkumné části

Na základě provedeného výzkumu, získaných informací a jejich analýzy mohu uvést, že vzdělávání vietnamských dětí se dnes stává běžným jevem v českém školství. Jak při shrnutí rozhovorů s vietnamskými dětmi, tak při zhodnocení dotazníků pro učitele, i na základě vlastního akčního výzkumu se mi potvrdil předpoklad, že pro vietnamské děti je hlavním problémem neznalost českého jazyka. S neznalostí češtiny souvisí komunikační potíže těchto dětí v mluvené i psací podobě. Na základě výsledků svého výzkumu mohu konstatovat, že menší komunikační potíže mají vietnamské děti, které před vstupem do základní školy navštěvovaly mateřskou školu. Tyto děti jsou schopny komunikovat, ale přetrvávají u nich potíže v psané podobě českého jazyka. Problémem je i jejich domácí prostředí, pokud se doma hovoří pouze vietnamsky. Schopnost dorozumět se v kolektivu česky ovlivňuje jejich začlenění do kolektivu třídy. V této problematice sehrává významnou roli

osobnost vietnamského žáka, složení kolektivu české třídy, ale také samotný učitel. Všechny tyto faktory mohou úspěšně ovlivnit socializaci vietnamského žáka. Z rozhovorů s vietnamskými dětmi, na základě získaných zkušeností učitelů z dotazníků a rozhovorů s nimi mohu usuzovat, že negativní vliv na socializaci vietnamských dětí nemají sociokulturní rozdíly. K úspěšnému začlenění přispívají individuální vlastnosti, schopnosti a povahové rysy jedince. Většina vietnamských dětí si v kolektivu české třídy vždy našla nové kamarády, kteří jim pomáhají. Pro děti české třídy se stává samozřejmostí, že mají za spolužáka žáka – cizince a tuto situaci vnímají jako běžný jev dnešního školství. Z možnosti porovnávání zkušeností se vzděláváním vietnamských dětí v Praze a v Chomutově vyplynul další můj výzkumný předpoklad, kdy jsem shrnula inspirativní zkušenosti.

Z odpovědí pražských učitelů mohu stanovit tyto zkušenosti se vzděláváním vietnamských žáků. Vzhledem k tomu, že hlavním problémem pro vietnamské děti je neznalost českého jazyka, pokládám za podnětnou inspiraci zařadit do rozvrhu škol doučování českého jazyka pro tyto děti, například jako kroužek češtiny. Myslím, že by bylo možné tuto možnost uplatnit i ve školách, kde mají vietnamských dětí méně. Ve spolupráci s vedením školy zařadit kroužek češtiny pro žáky – cizince pro celý 1. stupeň. Činnost učitele, který by kroužek vedl, by byla zaměřena na zvládnutí komunikačního jazyka, protože schopnost komunikovat se svým okolím je předpoklad úspěšného začlenění a úspěšné socializace vietnamského žáka. Na tomto kroužku češtiny pro vietnamské děti by měl učitel k dispozici materiály, pracovní listy a vhodné učebnice. Tam, kde má vietnamský žák velké problémy, pokládám za dobrou zkušenost vytvoření vyrovnávacího plánu pro žáka. V tomto vyrovnávacím plánu by učitel rozčlenil pro daného žáka učivo tak, aby se žák v češtině vzdělával podle svých schopností a možností a postupně by překonal jazykové problémy. Měl by možnost se doučit učivo z předešlých ročníků. Na základě svých zkušeností pražští učitelé doporučují přidělit vietnamskému dítěti staršího patrona z dětí stejné komunity.

ZÁVĚR

V mé diplomové práci jsem se věnovala otázce začleňování a socializaci vietnamských žáků do třídy na 1. stupni základní školy. Problematika vzdělávání vietnamských žáků je mi blízká, neboť jako učitelka prvního stupně se s těmito dětmi v praxi setkávám.

Cílem diplomové práce bylo získat inspirativní podněty pro vzdělávání vietnamských dětí z pražských škol a tyto zkušenosti převést do vzdělávání vietnamských žáků v regionu Chomutovska. Na základě zjištěných informací mohu shrnout, že vietnamští žáci v české škole mají komunikační problémy, které ovlivňují jejich úspěšné začlenění do kolektivu třídy. Pro vietnamského žáka je potřebné zvládnout komunikační jazyk co nejdříve, aby se mohl začlenit mezi děti české třídy. Shromáždila jsem inspirativní zkušenosti v oblasti vzdělávání vietnamských dětí, o kterých si myslím, že mohou významně ovlivnit úspěšnost jejich vzdělávání na 1. stupni české školy. Souhrnně mohu shrnout, že k odstranění problémů s neznalostí českého jazyka přispívá učitelské zaměření na rozšíření slovní zásoby vietnamských žáků, jejich cílené a především systematické vzdělávání v oblasti českého jazyka.

Na základě uskutečněného výzkumu mohu konstatovat, že inspirující zkušenosti s výukou žáků – cizinců mají obecnější platnost. Vzhledem k tomu, že každý žák – cizinec má odlišný mateřský jazyk, lze inspirativní zkušenosti využít nejen pro výuku vietnamských žáků, ale i pro výuku žáků – cizinců z jiných národnostních menšin, kteří se vzdělávají na 1. stupni české základní školy.

Z výsledků šetření mohu také shrnout, že vzdělávání žáků – cizinců je na jedné straně pro učitele náročné, ale na druhé straně je obohacením jeho pedagogické praxe.

Literatura a informační zdroje

odborná literatura:

GABAL, Ivan a kolektiv. *Etnické menšiny ve střední Evropě*. Praha: G plus G, 1999. ISBN 80-86-103-23-4.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ - CÍSAŘOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010, s. 537. ISBN 978-80-7367-686-5.

HEJLOVÁ, Helena. *Práva dítěte ve vzdělávání – výzva pro učitele*. Praha: Univerzita Karlova, pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-468-6.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2007, s. 159. ISBN 978-80-7367-269-0.

PELCOVÁ, Naděžda. *Multikulturalismus a multikulturní výchova*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7290-392-4.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova – příručka nejen pro učitele*. Praha : Triton, 2006. ISBN 80-7254-866-2.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997, s. 37. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

RÁKOCZIOVÁ, Miroslava a Robert TRBOLA. (eds.). *Sociální integrace přistěhovalců v České republice*. Praha : Slon, 2009. ISBN 978-80-7419-023-0.

SPILKOVÁ, Vladimíra a kolektiv (Helena Hejlová). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha : Portál, 2005, s. 37. ISBN 80-7178-942-9.

ŠIKLOVÁ, Jiřina. *Připravme se na cizince*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-285-8.

ŠIŠKOVÁ, Tatjana. *Menšiny a migranti v České republice*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.

TOLLAROVÁ, Blanka, Marie HRADECKÁ a Andrea ŠPIRKOVÁ. *Jsme lidé jedné země*. Praha : Portál 2013. ISBN 978-80-262-0376-6.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a kolektiv. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007, s. 294. ISBN 978-80-247-1734-0.

internetové zdroje:

HÁDKOVÁ, M. CAKIRPALOGLU, I. *Manuál pro pracovní skupiny Čeština pro cizince – Metodický materiál projektu SIM*, 2008. [online, 2013]. Dostupné na www: <http://issuu.com/strediskasim/docs/hadkova-cakirpaloglu-cestina-pro-cizince>

KUŠNIRÁKOVÁ, T., PLAČKOVÁ, A., TRAN Vu Van ANH. *Vnitřní diferenciaci Vietnamců* [online, 2013]. Dostupné na www: http://www.migraceonline.cz/doc/Vnitri_diferenciace.pdf

ŠINDELÁŘOVÁ, J. *Metodická doporučení k začleňování žáků cizinců do výuky v českých základních školách*, 2012. [online, 2013]. Dostupné na www: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14329/metodicka-doporuceni-k-zaclenovani-zaku-cizincu-do-vyuky-v-ceskych-zakladnich-skolach>

ČSÚ, 2013 [online]. Dostupné na www: http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/cizinci_uvod

ČSÚ, 2013 [online]. Dostupné na www: http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/kapitola/ciz_pocet_cizincu

ČSÚ, 2013 [online]. Dostupné na www:

http://www.czso.cz/csu/redakce.nsf/i/cr_od_roku_1989

ČSÚ, 2014 [online]. Dostupné na www:

http://www.czso.cz/csu/cizinci.nsf/o/ciz_kategorie_a_typy_pobytu_cizincu

ČSÚ, 2013 [online]. Dostupné na www: <http://www.czso.cz/csu/2012edicniplan>

Metodický portál RVP, 2013 [online]. Dostupné na www:

<http://clanky.rvp.cz/clanky/ZUHB/VZDELAVANI-ZAKU-CIZINCUI.html/>

MŠMT ČR, 2013 [online]. Dostupné na www:

<http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon>

MPSV ČR, MV ČR, 2014 [online]. Dostupné na www:

<http://www.cizinci.cz/index.php/nno?start=8>

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání [online]. Praha :

Výzkumný ústav pedagogický, 2004 [citováno 11. února 2014]. Dostupné na
www: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

Ústecký kraj, 2012 [online, 2014]. Dostupné na www:

<http://www.indikatory.eu/ustecky/chomutov/chomutov/soc1-%E2%80%93-socialne-demograficka-struktura-v-obci-chomutov>

Vláda ČR, 2013 [online]. Dostupné na www:

http://www.vlada.cz/assets/ppov/rnm/dokumenty/vladnidokumenty/zakon_novela_mensiny

Vláda ČR, 2013 [online]. [citováno dne 12. dubna 2013]. Dostupné na www:

<http://www.vlada.cz/cz/pracovni-a-poradni-organy/vlady/rnm/mensiny/narodnostni-mensiny-15935/>

Seznam příloh

Příloha č. 1 - Záznamový arch pro rozhovor s vietnamskými dětmi

Příloha č. 2 – Dotazník pro učitele – Zkušenosti s výukou vietnamských žáků

Příloha č. 3 – Prohlášení rodičů vietnamských žáků

Příloha č. 1 - Záznamový arch pro rozhovor s vietnamskými dětmi

ZÁZNAMOVÝ ARCH PRO ROZHOVOR S VIETNAMSKÝMI DĚTMI

<p>1. Co bylo pro tebe na začátku školní docházky v české škole nejobtížnější? Pokud jsi neuměl/a česky, jak jsi vnímal/a otázku dorozumívání s českými spolužáky a učitelem?</p>
<p>2. Jak jsi pokročil v českém jazyce od začátku školní docházky?</p>
<p>3. Pociťoval/a jsi pomoc ze strany spolužáků a učitelů?</p>
<p>4. Našel/a jsi v kolektivu třídy kamarády? Jak jsi s nimi hovořil/a?</p>

Příloha č. 2 – Dotazník pro učitele – Zkušenosti s výukou vietnamských žáků

DOTAZNÍK PRO UČITELE – ZKUŠENOSTI S VÝUKOU VIETNAMSKÝCH ŽÁKŮ

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

dovoluji si Vás požádat o vyplnění dotazníku zaměřeného na zmapování podmínek, za jakých v současné době probíhá vzdělávání dětí cizinců – konkrétně **vietnamských dětí** a postojů pedagogů k této problematice.

Dotazník, který máte před sebou, je určen učitelům pražských (chomutovských) škol, kteří vyučují vietnamské děti. Jeho využití je pouze pro potřeby diplomové práce. Dotazník je anonymní a jeho vyplnění Vám nezabere mnoho času.

Vyhovující odpovědi zaškrtněte jako správné.

Pohlaví respondenta:

- | | |
|---|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> žena | <input type="checkbox"/> muž |
| Vyučující 1. - 2. stupně ZŠ: | |
| <input type="checkbox"/> 1. stupeň ZŠ | <input type="checkbox"/> 2. stupeň ZŠ |
| Délka pedagogické praxe respondentů: | |
| <input type="checkbox"/> do 5 let | |
| <input type="checkbox"/> 6-15 let | |
| <input type="checkbox"/> 16-25 let | |
| <input type="checkbox"/> 26- a více let | |

1. Kolik vietnamských dětí jste během své praxe učil/a?

2. Z jakých zdrojů jste čerpal/a informace o Vietnamu a vietnamské kultuře?

- ☐ přímo od vietnamských spoluobčanů
- ☐ médií
- ☐ odborné literatury
- ☐ internetu
- ☐ beletrie
- ☐ ústní reference
- ☐ časopisů
- ☐ kurzů, seminářů
- ☐ využití služeb specializovaných institucí
- ☐ jiné (vypište)

3. Co si myslíte, že by měl učitel o těchto dětech vědět?

.....

.....

.....

4. Víte, jakým jazykem se v rodině Vašich vietnamských žáků hovoří?

- ☐ ano
- ☐ ne

5. Mají vietnamské děti potíže v řečové komunikaci ve vyučovací hodině?

- ☐ ano

Upřesněte jaké.

.....

.....

.....

- ☐ ne

Proč si myslíte, že tomu tak je?

.....

.....

.....

6. Potřebují vietnamské děti, z pohledu pedagoga, doučování českého jazyka?

☐ ano

Upřesněte v čem.

.....

.....

.....

☐ ne

Uveďte důvody, proč nepotřebují doučování.

.....

.....

.....

7. Jakým způsobem je zabezpečeno doučování českého jazyka u těchto dětí na Vaší škole?

- ☐ pouze z iniciativy vyučujících
- ☐ podporováno neškolskou organizací
- ☐ zcela v kompetenci žáka a jeho rodiny
- ☐ není dořešeno
- ☐ systémově v rozvrhu školy
- ☐ nevím
- ☐ jiné (vypište)

.....

.....

.....

8. S jakými potížemi se při vzdělávání vietnamských dětí setkáváte?

- ☐ jazykové
- ☐ výukové
- ☐ kázeňské
- ☐ vyplývající z kulturní odlišnosti
- ☐ jiné (vypište)

.....

.....

.....

9. V případě potíží ve výchovně vzdělávacím procesu u vietnamských dětí upřednostňujete komunikaci s rodinou dítěte:

- ☐ osobně
- ☐ ústně
- ☐ telefonicky
- ☐ písemně
- ☐ obvykle nekomunikuji
- ☐ jiné (vypište)

.....

.....

.....

10. Vyskytnou-li se **výukové potíže** u těchto dětí, řešíte je nejčastěji:

- ☐ individuálně jen se žákem
- ☐ s kolegu
- ☐ s vedením školy
- ☐ se zákonným zástupcem
- ☐ s výchovným poradcem
- ☐ speciálním pedagogem
- ☐ obvykle neřeším
- ☐ jiným způsobem (vypište)

.....

.....

.....

11. Pozorovali jste, že by vietnamské děti nějak výrazněji kladně nebo záporně reagovaly na vyučovací metody?

☐ ano

Upřesněte na jaké a v čem.

.....

.....

.....

.....

☐ ne

12. Myslíte si, že vietnamské děti mají závažnější **výchovné problémy** než ostatní děti ve třídě?

☐ ano

Označte nejčastější možnost.

- ☐ záškoláctví
- ☐ lhaní
- ☐ šikana
- ☐ projevy agrese
- ☐ výbuchy zlosti
- ☐ úmyslné porušování školní řádu
- ☐ vandalismus
- ☐ krádeže
- ☐ fyzické konflikty
- ☐ slovní napadání
- ☐ vyrušování ve výuce
- ☐ porušování dohodnutých norem a pravidel
- ☐ nedochvilnost (pozdní příchody)
- ☐ podvádění
- ☐ jiné (vypište)

.....

.....

.....

☐ ne

13. Na základě zkušeností s vietnamskými dětmi máte pocit, že se u nich nevyskytují výraznější kázeňské problémy.

☐ ano

☐ ne

14. Zaškrtněte, jaká využíváte individuální výchovně-vzdělávací opatření ve výuce s vietnamskými žáky, jsou to:

- ☐ překladový slovníček
- ☐ lepší vybavenost učebny pomůckami
- ☐ snížený počet žáků ve třídě
- ☐ asistent pedagoga
- ☐ tlumočník
- ☐ tolerance v hodnocení školních znalostí
- ☐ modifikace učiva
- ☐ individuální vzdělávací plán
- ☐ školní psycholog
- ☐ školní speciální pedagog
- ☐ samostatné pracovní místo pro děti cizinců
- ☐ materiály pro multikulturní vzdělávání
- ☐ interkulturní komunikace (udržování společných tradic)
- ☐ pravidla třídy
- ☐ odměna
- ☐ trest
- ☐ diskuze v rámci třídních hodin, komunikační kruh
- ☐ obvykle žádné
- ☐ jiné (vypíšte)

.....

.....

.....

.....

15. S jakými institucemi spolupracujete při vedení výchovně vzdělávacího procesu vietnamských dětí, jsou to:

- ☐ PPP
- ☐ charita
- ☐ DDM
- ☐ zřizovatel školy
- ☐ zaměstnavatel rodičů
- ☐ cizinecká policie
- ☐ odborné multikulturní centrum
- ☐ žádnými
- ☐ jiné (vypíšte)

.....

.....

16. Vnímáte stávající systém výchovy a vzdělávání vietnamských dětí na základních školách jako:

- ☐ koncepční
- ☐ nekoncepční
- ☐ nevím

17. Co se Vám nejčastěji při práci s vietnamskými dětmi osvědčilo (osvědčuje)?

.....

.....

.....

.....

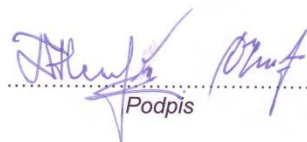
Děkuji Vám za spolupráci.

Příloha č. 3 – Prohlášení rodičů vietnamských žáků

Prohlášení rodičů vietnamského žáka

Souhlasím s tím, aby písemné práce mého syna HAI NGUYEN,
nar. 15. 10. 2002, byly použity pro potřeby diplomové práce na téma „Žáci
– cizinci ve třídách 1. stupně ZŠ“, jejíž autorkou je p. Věra Antoňová.

Zákonný zástupce žáka


Podpis

V Chomutově, dne 8. 4. 2014

Prohlášení rodičů vietnamské žákyně

Souhlasím s tím, aby písemné práce mé dcery LAON TRAIN,
nar. 3. 4. 2000, byly použity pro potřeby diplomové práce na téma „Žáci
– cizinci ve třídách 1. stupně ZŠ“, jejíž autorkou je p. Věra Antoňová.

Zákonný zástupce žáka


Podpis

V Chomutově, dne 8. 4. 2014